



Maestros y Maestras
que Inspiran
IDEP

Saber pedagógico en Educación inclusiva



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico





**Maestros y Maestras
que Inspiran
IDEP**

Saber pedagógico en Educación inclusiva

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores(as)

Óscar Iván Castillo Rodríguez, Maryory Linares Ayala, Gloria Nancy Romero Sánchez,
Rosa Elena Carrillo, Sandra Milena Daza Caldas, Mary Lizandra Quintero
Quintero, Patricia Inés Rico Torres, Paulo Alberto Molina Bolívar, Amilkar Augusto Brunal,
Adolfo Eleazar Rojas Pacheco, Valeria Jiménez Ruiz.

Alcaldesa Mayor	Claudia Nayibe López Hernández
Secretaria de Educación del Distrito Capital	Edna Cristina Bonilla Sebá
Directora General IDEP	Cecilia Rincón Verdugo
Subdirector Académico	Jorge Alfonso Verdugo Rodríguez
Subdirectora Administrativa y financiera	Martha Lucía Vélez Vallejo
Asesores de Dirección	Daniel Alejandro Taborda Calderón Inírida Morales Villegas José Arcesio Cabrera Paz
Equipo de implementación del programa Maestros y Maestras que Inspiran 2022	
Líder general de implementación	Luis Alejandro Baquero/Marisol Rodríguez
Líder de sistematización	Federico Román López Trujillo
Líder de conexión	Andrés Felipe Cárdenas
Coordinación editorial	Diana María Prada Romero
Edición, corrección de estilo y diagramación	Hernán Suárez

Publicación resultado del programa *Maestros y Maestras que Inspiran*,
una apuesta para la educación del siglo XXI, adelantada desde la línea
Educación inclusiva por los autores de este texto,
con el acompañamiento del siguiente equipo:

Mentor	Adolfo Eleazar Rojas Pacheco
Asistente de línea	Valeria Jiménez Ruiz

ISBN digital 978-628-7535-57-2

Primera edición, 2023

Este libro se podrá reproducir o traducir siempre que se indique la fuente y con previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico utilizado, fueron aportados y autorizados por los autores.

Las opiniones son responsabilidad de los autores y no comprometen institucional y legalmente al IDEP

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP

Avenida Calle 26 No. 69-76, Edificio Elemento, Torre 1-Aire, Oficina 1004.

Teléfono (+57) 314 4889979 www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

2023

Saber pedagógico en Educación inclusiva

Autores y autoras

Óscar Iván Castillo Rodríguez, Maryory Linares Ayala,
Gloria Nancy Romero Sánchez, Rosa Elena Carrillo,
Sandra Milena Daza Caldas, Mary Lizandra Quintero
Quintero, Patricia Inés Rico Torres, Paulo Alberto
Molina Bolívar, Amilkar Augusto Brunal,
Adolfo Eleazar Rojas Pacheco, Valeria Jiménez Ruiz.

Contenido

Presentación	7
CECILIA RINCÓN VERDUGO	
Introducción	9
ADOLFO ELEAZAR ROJAS PACHECO, VALERIA JIMÉNEZ RUIZ	
Comprensión y creación de narrativas, experiencias de aprendizaje inclusivas con la discapacidad	19
OSCAR IVÁN CASTILLO RODRÍGUEZ, MARYORY LINARES AYALA	
Objetos sonoros y cuentos sobre sonidos: una invitación a sentir y vivir la música para personas con discapacidad intelectual	57
GLORIA NANCY ROMERO SÁNCHEZ	
¡Qué nota es creerles!: una posibilidad desde la pedagogía imaginativa para aprender a leer y escribir en transición	69
ROSA ELENA CARRILLO CARRILLO	
DiverAula Kids: el camino hacia la cultura de la educación inclusiva en primera infancia	91
SANDRA MILENA DAZA CALDAS	
Cine-xtremos pedagógicos: artes y sueños para transformar imaginarios	125
MARY LIZANDRA QUINTERO QUINTERO	

Programa EDURET. Rompiendo paradigmas 145

PATRICIA INÉS RICO TORRES

**Aportes al estudio de las políticas
educativas para niños, niñas y niños
en situación de desplazamiento forzado** 175

PAULO ALBERTO MOLINA BOLÍVAR

**La construcción epistemológica de la
Orientación Educativa: ¿transdisciplina,
interdisciplina, supradisciplina?** 187

AMILKAR A. BRUNAL

Presentación

Es grato saber que la educación de Bogotá está siendo investigada, escrita y transformada por educadores y educadoras preocupados por encontrar un lugar en la historia de este país que no acaba de dolernos, pero también de maravillarnos.

En este itinerario de búsqueda y transformación surgió el programa *Maestros y Maestras que Inspiran*, experiencia que abre espacios a los educadores en sus legados, contribuciones, continuidades, rupturas y transformaciones; mentorías e inspiraciones que surgen y se generan en los intersticios de las regulaciones sociales y del poder, propuestas inspiradoras que condensan la posibilidad de lo nuevo y de lo diferente.

Maestros y Maestras que Inspiran abre el espectro del debate pedagógico y educativo sobre las alternativas y lo que ellas han significado y pueden significar para la escuela, las maestras y los maestros. Este programa constituye un ejercicio de construcción colectiva que pone en diálogo las prácticas educativas institucionalizadas frente a nuevas alternativas educativas, que habilitan la palabra y la acción de los maestros de otra manera, porque da cuenta de aquello que se teje en la trama de los vínculos, del encuentro con el otro y con la realidad que nos toca vivir en el día a día de las aulas y de la cual somos parte.

Asumir este desafío no es fácil, pero sí posible. La historia social, cultural y pedagógica está obligada a visibilizar los procesos y logros de maestros que inspiran, examinar sus propuestas y proyectos que emergen al calor de sus luchas y de la sobrevivencia

de los sujetos que son artífices de su contribución; de los micro y macro dinamismos que suscitan ellos y ellas; un legado que trasciende y resignifica, porque siempre hay algo que sostiene, apropia y cambia en el resguardo de la memoria y la transformación.

El entramado de producción, innovación y saber es recopilado en esta colección de doce libros que hacen parte de la tercera cohorte de Maestros y Maestras que Inspiran (2022) Programa de Acompañamiento y Formación Docente, organizado, coordinado y dirigido por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Los libros que conforman esta colección constatan que el trabajo entre pares, la motivación y el deseo de saber del docente, el intercambio de saberes realizado entre mentores e inspiradores, y el acompañamiento de expertos en la sistematización de experiencias, contribuyen a enriquecer la enseñanza de los maestros y el aprendizaje de los estudiantes y estimulan la transformación de las prácticas pedagógicas. Una manera práctica y concreta de aportar al cierre de las brechas educativas.

Esta obra es un reconocimiento a los maestros y maestras como autores y creadores. Es también una colección que registra la riqueza pedagógica del trabajo de innovación e investigación de decenas de maestros, quienes ofrecen a los lectores una variedad temática de problemas, todos ellos de gran actualidad, tratados en diferentes géneros y formatos como el narrativo, autobiográfico, ensayístico y testimonial.

Les invito a leer esta obra pedagógica de maestros y maestras que nos muestran los intersticios y laberintos de las transformaciones escolares, pero también las inmensas posibilidades de abrir horizontes, alternativas e inspiraciones educativas que contribuyan a enriquecer la vida y la formación de nuestros niños y niñas, la razón de ser de nuestro oficio de enseñar a pensar.

Cecilia Rincón Verdugo
Directora General del IDEP

Introducción

Adolfo Eleazar Rojas Pacheco¹
Valeria Jiménez Ruiz²

La inclusión se ha convertido en un verdadero reto de justicia para la sociedad, y en un desafío pedagógico para la escuela. Los acuerdos internacionales (Declaración de Salamanca, Conferencia Mundial de Educación para todos de Jomtien, Declaración de Nueva Delhi, Foro Mundial de Educación para todos de Dakar, Carta de Luxemburgo, Declaración de Incheon) y la profusa legislación nacional (Decreto 2082 de 1996, Ley 324 de 1996, Ley 361 de 1997, Decreto 2247 de 1997, Ley 582 de 2002, Ley 1346 de 2009, Resolución 2565 de 2003, Decreto 470 de 2007, Decreto 366 de 2009, Ley 1381 de 2010, Ley 1618 de 2013, Decreto 1075 de 2015, Decreto 1421 de agosto 29 de 2017) no logran propagar la cultura inclusiva que requiere la sociedad colombiana, y la “educación para todos” proclamada por la Unesco en Jomtien.

Valorar y celebrar la diversidad en la sociedad multicultural demanda una auténtica educación inclusiva que supere las indicaciones de los legisladores y los lineamientos de expertos,

1. Docente mentor en 2022 de la línea en Educación inclusiva del programa.

2. Profesional asistente en 2022 de la línea en Educación inclusiva del programa.

quienes desconocen las realidades de las escuelas y las familias, plantean postulados y doctrinas no situadas cuya intención sólo impacta la formulación de los proyectos educativos institucionales (PEI), pero no logra una cultura inclusiva real. Se tiene, entonces, “inclusión” en el papel, pero segregación en las aulas.

Los genuinos creadores de la cultura inclusiva son los maestros y maestras, quienes cotidiana y silenciosamente, a través de sus prácticas pedagógicas e investigaciones educativas, integran los axiomas que se disputan el deber ser de la educación inclusiva. Las posturas teóricas oscilan entre inclusión radical y la segregación parcial; para los primeros, todos los niños, niñas y adolescentes independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras diferencias particulares, deben participar en la escuela regular; los segundos consideran que lo más apropiado en situaciones y condiciones extremas de diferencia es la atención en escuelas o aulas especializadas, donde se incluyen estudiantes con discapacidad visual, auditiva e intelectual de mayor compromiso.

Las sociedades incluyentes buscan superar las prácticas de segregación e integración que no dejan de ser prácticas pseudoinclusivas, y asumir el desafío individual, familiar, escolar y social de la real inclusión. Las instituciones educativas distritales facilitan la asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad mediante prácticas pedagógicas inspiradoras que celebran la diversidad y desconocen la homogeneidad. Estas apuestas hacen de la escuela regular un espacio social y pedagógico para todos y todas.

Desde la línea de Educación Inclusiva del programa Maestros y Maestras que Inspiran 2022, liderado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico y que entre sus objetivos busca eliminar las brechas de desigualdad, se comparten ocho experiencias que dan cuenta de la pasión, vocación y profesionalismo de los maestros y maestras de la escuela pública de Bogotá. Estos profesionales lideran proyectos de aula e inves-

tigaciones con alto nivel creativo, rigurosidad académica, elevado compromiso y resiliencia pedagógica que, a pesar de los obstáculos, los limitados recursos económicos y las situaciones adversas personales y familiares, conserva en ellos la orientación al logro a favor de las poblaciones vulnerables.

Los autores y autoras desarrollan a plenitud competencias comportamentales de iniciativa, trabajo en equipo, liderazgo, mediación, compromiso social e institucional, relaciones interpersonales y comunicación que exhiben sus intereses como auténticos docentes inclusivos. Resulta tautológico la expresión “docentes inclusivos” pero es intencional, se acude a ella para subrayar que dichos maestros han pasado de las excusas a las acciones, del papel a la transformación, del “no se puede” al “yo lo hago”, de la escuela abierta a la escuela inclusiva; de allí los adjetivos de “inspiradores” o “lunáticos” del maestro Alexander Rubio.

Estos maestros y maestras de la escuela pública son soñadores pragmáticos, han tomado la bandera de la transformación y justicia social mediante la activación conductual para “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2018). Maestros y maestras que mediante sus prácticas pedagógicas afianzan “la escuela de las diferencias” y hacen desertar “la escuela de la homogeneidad”.

El presente libro se estructura en cuatro bloques en los que convergen textos inéditos de divulgación y de investigación; su distribución responde a un criterio deductivo en función de temas y contextos desarrollados por los autores quienes hacen efectiva la “escuela para todos y cada uno”. La escuela inclusiva potencia otras capacidades (bloque I): dos proyectos que atienden a situaciones específicas de la comunidad educativa, sin embargo, no hacen énfasis en la discapacidad sino en la exploración de capacidades diferentes. La escuela inclusiva reconoce la importancia de la interacción entre sujeto y

entorno (bloque II): las autoras acuden a la co-creación imaginativa y a la valoración creativa de la diversidad en la educación inicial para lograr la real inclusión en la sociedad, inspiradas en la máxima de Pitágoras “educar al niño para no castigar al hombre” resignificando la sentencia “educar al niño para no excluir al hombre”. La escuela inclusiva transforma políticas en prácticas (Bloque III): dos proyectos que garantizan educación a todos sin segregar a -ninguno- los diferentes, proyectos que materializan la política pública. La escuela inclusiva acoge, integra, construye y celebra la diversidad (Bloque IV): dos proyectos resultado de investigación donde los autores indagan fundamentos epistémicos y desde la crítica disruptiva apuestan, aportan y empoderan nuevas categorías que superan las “victorias temporales” comunes en los procesos inclusivos.

A manera de exordio se hace una sucinta exposición de cada capítulo. En cada uno de ellos se podrá evidenciar la experiencia de cada maestro y maestra inspiradora, y la puesta en práctica de su saber pedagógico. A lo largo del desarrollo de la publicación, los maestros y maestras pudieron reflexionar, pensarse, repensarse, cuestionarse y hacerse más conscientes de su propio saber pedagógico. A medida que iban escribiendo su texto, se favoreció que pudieran reflexionar sobre lo valiosos, transformadores y pertinentes que son sus proyectos. Por ejemplo, se potenció que se dieran cuenta que “tenían mucho por contar”, que “habían alcanzado satisfactorios logros con la implementación de sus proyectos”, así como el poder detenerse un momento y preguntarse “qué habían aprendido como docentes y como personas a través de la planeación y puesta en marcha de sus proyectos”, entre otras reflexiones.

Mediante la sistematización de sus prácticas, la difusión y lectura de este libro, se busca posicionar este saber pedagógico inclusivo y creativo de los maestros/as inspiradores, y no solo entre ellos, sino también entre sus colegas, con las familias, en sus colegios, en las instituciones de educación distrital de la ciudad de Bogotá, y, por qué no, a nivel nacional y mundial.

Dentro de estas experiencias pedagógicas se encuentran los siguientes proyectos:

En el primer bloque, encontramos el texto “Comprensión y creación de narrativas, experiencias de aprendizaje inclusivas para la discapacidad” de los profesores Óscar Iván Castillo Rodríguez y Maryory Linares Ayala. Esta experiencia busca promover la mejora del aprendizaje de la lectura, la escritura y las habilidades sociales de estudiantes con discapacidad mediante el uso de narrativas en un modelo de aprendizaje basado en proyectos. La experiencia ha tenido grandes impactos en su institución y ha inspirado acciones similares en un colegio de España. Los maestros se caracterizan por su entrega y constancia con el proyecto, su propuesta representa un gran ejemplo de trabajo en equipo, interdisciplinar y transversal entre varias áreas del conocimiento. Es una experiencia en la que “la unidad hace la fuerza”, y, como el docente Castillo afirma, una propuesta que ha permitido “incentivar la innovación y el uso de la tecnología disponible en el colegio, el trabajo colaborativo, la investigación y la búsqueda de mayor calidad en la educación”.

También, encontramos el texto “Objetos sonoros y cuentos sobre sonidos: una invitación a sentir y vivir la música para personas con discapacidad intelectual”, obra de la docente Gloria Nancy Romero Sánchez. Desde una escritura que parte de la observación y vivencia, y con un tono narrativo, la maestra plantea los retos y dificultades de comprensión e interés alrededor de la enseñanza de la música (específicamente la teoría del solfeo) que encontró en los estudiantes con discapacidad intelectual de su institución. Propone experiencias pedagógicas propias, que les brinden un acercamiento adecuado y satisfactorio con la música. El texto es una descripción de las soluciones que ha creado e implementado la docente, y una exposición de la utilidad y los efectos visibles que ha notado en sus estudiantes, luego de que viven las experiencias de

aprendizaje musical que les diseña según sus particularidades cognitivas. El lector encontrará elementos didácticos útiles para enseñar música en ambientes de educación escolar formal a personas con discapacidad intelectual, un valioso aporte al conocimiento en este campo, impulsado por el convencimiento interno, valentía, perseverancia y creatividad que caracteriza a la docente. Es un aporte al cierre de brechas educativas para llevar la música a todo tipo de estudiantes. ¡Una experiencia humana de admirar!

En el segundo bloque, el lector podrá encontrar el texto “¡Qué nota es creerles!: una posibilidad desde la Pedagogía Imaginativa para aprender a leer y escribir en transición”, escrito por la maestra Rosa Elena Carrillo. Mediante un tono narrativo particular e interesante, ¡la docente pondrá a imaginar y a reflexionar a quien la lea! Este capítulo describe su proyecto pedagógico que originalmente fue inspirado en el cuento de Peter Pan, y que busca enseñar a leer y escribir a estudiantes de preescolar a través de la pedagogía imaginativa, la literatura, el arte, el juego y la exploración del medio. La consolidación de esta propuesta ha logrado superar diversas barreras asociadas a creencias limitantes presentes en la mentalidad docente y escolar; y ha partido del convencimiento interno de la maestra de que sí es posible enseñar a leer y escribir a estudiantes en primera infancia. El texto muestra que su práctica pedagógica ha conseguido que los estudiantes se reconozcan a sí mismos como seres productores de conocimiento y aprendizaje, pues, como ella misma dice, “¡qué nota es creerles!”.

En este bloque también se encuentra otro texto relacionado con procesos de inclusión en educación inicial: “DiverAula Kids: el camino hacia la cultura de la diversidad y la inclusión educativa en la primera infancia”, de la maestra Sandra Milena Daza Caldas. En este texto se encuentra contenido muy valioso, claro y de fácil comprensión en materia de sustentación teórica de su propuesta, así como de normatividad colombiana en torno a

la inclusión y del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Esta experiencia pedagógica propicia aulas incluyentes, pues tiene en cuenta a todos los estudiantes, en todas sus formas de ser y/o estar, y fomenta una cultura de inclusión desde la infancia centrada en la concepción de la diversidad. Expone la problemática evidenciada en su contexto educativo (a partir de su observación rigurosa); plantea la necesidad de “reorientar las prácticas educativas para que todos los estudiantes accedan al aprendizaje con facilidad”; ejemplifica y reflexiona alrededor de cómo materializar el DUA para generar ambientes inclusivos en aulas de primera infancia. ¡Una experiencia que invita a la transformación educativa y que está orientada a los más pequeños!

En el tercer bloque se presenta el texto “Cine-xtremos pedagógicos: artes y sueños para transformar imaginarios” de la docente Mary Lizandra Quintero Quintero. El lector podrá conocer una experiencia que emplea el cine como herramienta pedagógica transformadora. Desarrollado en la zona rural del Sumapaz, su propuesta pretende el fortalecimiento de la autonomía, la libertad, la mentalidad crítica, creativa, productiva y de una visión de futuro a partir del aprendizaje a través de películas. Este proyecto pedagógico ha logrado el cierre de brechas educativas en su contexto y la apertura de los estudiantes a un increíble y nuevo mundo, además se ha consolidado gracias al trabajo apasionado y auténtico de la maestra, quien les brinda a los estudiantes, como ella afirma, una experiencia para “aprender pasándola de película”.

El otro texto del tercer bloque es “Programa EDURET. Rompiendo paradigmas”, de la maestra Patricia Inés Rico Torres. En un tono narrativo, atrayente y casi que a modo de historia, el lector podrá comprender las situaciones socioeducativas que dieron origen a su propuesta de cambio de paradigma educativo, de cómo cambió el rol del estudiante y el maestro en la institución, y podrá adentrarse en conocer algunos de los personajes

que han hecho “parte del cuento”. A lo largo del texto, se conocerá que su práctica pedagógica se caracteriza por brindar un modelo de atención educativa integral desde un enfoque diferencial, que incluye la participación de poblaciones diversas. Es un megaproyecto que acoge a estudiantes con discapacidad, en trabajo infantil, en extra-edad, con orientación sexual diversa, en conflicto con la ley penal, pertenecientes a grupos étnicos distintos, jóvenes y adultos que no han tenido acceso a la educación, población habitante y ex habitante de calle y, las y los cuidadores. Es una docente que refleja, a través de la escritura, su pasión y apuesta por la soñada inclusión social en educación y por la transformación educativa. Como ella lo menciona “lo que llevamos a cabo es un constructo creativo, un conjunto de saberes que se plasman en una pedagogía singular que traspasa paradigmas hacia el deseado cambio”.

Finalmente, en el cuarto bloque se presentan dos textos fruto de investigación educativa en desarrollo. El primero, “Aportes al estudio de las políticas educativas para niños, niñas y niñes en situación de desplazamiento forzado”, del profesor Paulo Alberto Molina Bolívar, es un texto que desarrolla diversos elementos teóricos y metodológicos alrededor del estudio de la política pública para las infancias desplazadas. De manera fundamentada, el autor crea un texto descriptivo que explora parte de los fundamentos teóricos y metodológicos de su investigación doctoral llamada “Infancias desplazadas: políticas educativas y experiencias en Colombia 2008-2018”, inscrita en los estudios sociales, culturales, interdisciplinarios y decoloniales. El artículo inédito presenta algunas conclusiones que derivan de los avances del proyecto. Es un aporte al conocimiento que busca comprender la construcción de la política educativa para la población infantil migrante en el país, investigando la inclusión desde otro lente.

Cierra este bloque el texto “Construcción epistemológica de la orientación educativa: ¿supradisciplina, transdisciplina, interdisciplina, metadisciplina, multiparadigma?”, del maestro

Amilkar Augusto Brunal. A través de este artículo reflexivo, el profesor plantea de manera crítica su posición en torno a la crisis de identidad que ha evidenciado en los docentes orientadores educativos, además expone una serie de consideraciones alrededor de cómo percibe que se ha llevado a cabo la construcción epistemológica de la orientación educativa y alrededor del deber ser de sus enfoques. Es una mirada interesante y analítica, que invita a reflexionar en torno a las falencias que han existido en la fundamentación epistémica del campo y sobre cuáles son los nortes que, desde su investigación personal, considera que se vislumbran en ella. ¡Una reflexión crítica importante que aporta a la búsqueda de un norte teórico de la orientación educativa en el país!

Educación inclusiva. Saber pedagógico, innovación e investigación, ahora en sus manos o dispositivo electrónico, pretende impulsar la real inclusión educativa, laboral y social. Esperamos sea de mucho provecho y aprendizaje para usted como lector, tanto en lo emocional como en lo intelectual, y que le permita interesarse por la investigación en el tema, motivarse por la innovación en la escuela, que pueda valorar más a quienes día a día lo hacen, y que se inspire con las experiencias aquí presentadas por los docentes que las crearon y que las viven. La sociedad estará libre de estereotipos cuando la diversidad sea lo cotidiano y la inclusión un asunto de todos.

¡Bienvenido y bienvenida! ¡Disfrute de la aventura que está a punto de comenzar!

Referencias

Naciones Unidas, CEPAL (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. (LC/G.2681-P/Rev.3). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

Comprensión y creación de narrativas, experiencias de aprendizaje inclusivas con la discapacidad

Óscar Iván Castillo Rodríguez¹

Maryory Linares Ayala²

Introducción

El colegio Francisco de Paula Santander IED Bosa, gracias a la gestión directiva y la donación de la industria privada,³ cuenta con la primera Aula RTC de Latinoamérica (RTC por las siglas *reinvent the classroom*). Su propósito es motivar la innovación y cambio pedagógico por medio del uso de la tecnología y la reinención de las dinámicas de enseñanza tradicionales.

-
- 1 Docente orientador del colegio Francisco de Paula Santander IED de la localidad de Bosa. Psicólogo de Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación, Universidad Externado de Colombia. Correo de contacto: oicastillor@gmail.com
 - 2 Docente de apoyo al proyecto de inclusión del colegio Francisco de Paula Santander IED de la localidad de Bosa. Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Aprendizaje escolar y sus dificultades. Magíster en Dificultades del aprendizaje, Universidad Cooperativa de Colombia. Correo de contacto: maryolinares@gmail.com
 - 3 HP education, grupo AE de España.

Para su funcionamiento, fue necesaria la capacitación de los docentes sobre el uso de la tecnología del aula, así como la puesta en marcha de proyectos pedagógicos para experimentar las potencialidades que ofrece este espacio. Como la mayoría de los procesos de aprendizaje, cambio y reinención, no fue fácil de afrontar de manera individual. En un primer momento se pensó hacer proyectos colectivos para generar aprendizajes grupales de forma colaborativa entre docentes, y motivar la posterior puesta en marcha de trabajos individuales y colectivos en función de los intereses disciplinares, personales y las necesidades de los estudiantes.

Mediante la observación directa, así como con los resultados de pruebas⁴ internas y externas⁵, se identificó que dos problemáticas en el aprendizaje de los estudiantes de primaria y bachillerato del colegio Francisco de Paula Santander IED Bosa son la comprensión de lectura y la escritura de textos. Del mismo modo, en el grupo de estudiantes con discapacidad, trastornos y problemas de aprendizaje, atendidos por los departamentos de inclusión y orientación escolar, la aplicación de pruebas psicológicas y psicoeducativas arrojó que este grupo presenta grandes dificultades en la comprensión de narrativas, la comprensión lectora y la escritura, así como en el manejo de habilidades sociales⁶, principalmente en relación con la expresión en público y el control de la ira, lo que se constituye en su principal barrera para la participación social.

4 El departamento de orientación aplica pruebas psicoeducativas estandarizadas para la evaluación de la lectura, escritura y matemáticas, para ello se utiliza principalmente la ENI-2 evaluación neuropsicológica infantil dado que es un instrumento válido para la población de estudiantes colombianos.

5 Resultados Saber 11 del año 2021, Avancemos 3, 6, 9.

6 Para la evaluación de las habilidades sociales se utilizó la prueba EHS, Escala de Habilidades Sociales, la aplicación de pruebas y diagnóstico se aplicó en los meses de febrero y marzo del año 2022.

Para atender estas dos problemáticas se desarrolló un proyecto que hizo uso del modelo de aprendizaje basado en proyectos (Galeana, 2006) como una estrategia de trabajo y como una estrategia de aprendizaje. Se utilizó como una estrategia de trabajo entre un grupo de docentes para ejemplificar, motivar, involucrar e inspirar la ejecución de posteriores proyectos, incentivar la innovación y el uso de la tecnología disponible en el colegio, el trabajo colaborativo, la investigación y la búsqueda de mayor calidad en la educación impartida en la institución. Y se puso en marcha como una estrategia de aprendizaje puesto que implicó que las acciones realizadas pretendían mejorar el aprendizaje y las competencias socioemocionales del grupo objetivo, compuesto por estudiantes de inclusión, y de todos los estudiantes que ayudaron en la construcción de los productos de cada una de las actividades del proyecto.

En el presente texto se expondrán los resultados y hallazgos del proyecto “Comprensión y creación de narrativas, experiencias de aprendizaje inclusivas con la discapacidad”, el cual responde a la necesidad de involucrar a los docentes del colegio Francisco de Paula Santander IED Bosa, en dinámicas de innovación pedagógica y aprendizaje basado en proyectos por medio del uso de la tecnología, así como la necesidad de mejorar las competencias de comprensión de lectura, escritura y habilidades sociales en un grupo de estudiantes con problemas de aprendizaje, discapacidad intelectual y psicosocial.

Los objetivos del proyecto fueron los siguientes:

- Realizar un proyecto interdisciplinar de innovación pedagógica, fundamentado en el modelo de aprendizaje basado en proyectos y apoyado en el uso de herramientas tecnológicas para promover la mejora de las competencias de comprensión de narraciones verbales en estudiantes con problemas de aprendizaje y discapacidad intelectual y psicosocial del colegio Francisco de Paula Santander IED Bosa.

- Promover el desarrollo de las competencias de comprensión y producción de textos en un grupo de estudiantes con discapacidad intelectual y psicosocial atendido por el departamento de orientación y el proyecto de Inclusión escolar del colegio Francisco de Paula Santander IED Bosa.
- Incentivar la mejora y el aprendizaje de la expresión en público, el control y manejo de la ira en un grupo de estudiantes con discapacidad intelectual y psicosocial atendido por el departamento de orientación y el proyecto de Inclusión escolar del colegio Francisco de Paula Santander IED Bosa mediante un taller de habilidades sociales.
- Crear un texto tipo cuento que resuma los principios de la terapia cognitivo conductual para la atención de problemas de habilidades sociales y la experiencia de los estudiantes durante el taller.

Problematización

A continuación, se expone una breve conceptualización teórica de las categorías temáticas transversales y fundamentales de la experiencia, estas conforman el marco explicativo y la perspectiva teórica que sustentan este proyecto. Los conceptos que se exponen en esta sección son: aprendizaje basado en proyectos, habilidades sociales, comprensión de narrativas, comprensión de lectura y rendimiento académico.

Aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es un modelo de aprendizaje que permite educarse de forma activa, involucra un grupo de docentes y estudiantes que realizan trabajo cooperativo para adquirir conocimientos y competencias mediante la elaboración de un proyecto que responde a una problemática real, de interés para los participantes y su contexto de acción. Esto crea un ambiente y una razón para aprender y entender conceptos clave mientras se trabaja en el proyecto (Mercado *et al.*, 2018; Trujillo, 2015 y Galeana, 2006).

El ABP está organizado alrededor de una pregunta guía (Trujillo, 2015) que se caracteriza por ser compleja, de respuesta abierta, conectada con los núcleos temáticos del proyecto educativo institucional (PEI) y los estándares básicos de competencia (MEN, 2006). Su propósito es orientar el aprendizaje y los procesos de investigación que realizan los participantes. Pretende enseñar contenidos significativos y la investigación se constituye en una parte imprescindible del aprendizaje.

En este modelo el conocimiento no es una posesión del docente, sino el resultado del trabajo en equipo y la investigación. El rol del estudiante es central, tiene mayor autonomía que en un modelo de enseñanza tradicional, requiere independencia, responsabilidad, capacidad de toma de decisiones y se espera que ejercite activamente procesos cognitivos superiores como: análisis, síntesis, resolución de problemas, recolección de información, comprensión e interpretación de datos, conceptualización, pensamiento crítico, colaboración, diversas formas de comunicación, escucha activa, leer diferentes tipos de formatos y exponer con claridad sus ideas (Trujillo, 2015; Galeana, 2006). Por su parte, el rol del docente se expande más allá de la exposición de contenidos, su función principal es crear la situación de aprendizaje que permita que los estudiantes desarrollen el proyecto, lo que implica la búsqueda de materiales, ubicación de fuentes de información, gestión y control del ritmo de trabajo en grupos, retroalimentación, revisión y evaluación.

El ABP permite la realización de evaluaciones, principalmente formativas durante el proceso de investigación y resolución de la pregunta guía, y su evidencia central es un producto tangible, la creación de algo nuevo, una idea, una interpretación o un producto que se pueda compartir posteriormente en una sesión final de presentación ante una audiencia (Trujillo, 2015; Galeana, 2006).

Este modelo de aprendizaje es complicado, costoso en todos los sentidos, requiere constancia, perseverancia, dedicación, motivación, tiempo, paciencia, y una actitud abierta para es-

cuchar y aprovechar las opiniones de los demás. Sin embargo, es justificable en la medida que ponemos en marcha modelos innovadores de aprendizaje que logran potenciar las capacidades de estudiantes y docentes (Trujillo, 2015; Galeana, 2006).

Habilidades sociales

“Existe acuerdo entre los autores con respecto a la dificultad, e incluso imposibilidad de dar una definición satisfactoria del concepto de habilidad social” (Lacunza y Contini, 2011, p. 162). Delimitar el concepto de habilidad social es una tarea compleja por tres razones: a) es un concepto multidimensional que depende de comportamientos sociales desarrollados en un contexto cultural específico y cambiante; incluso dentro de una misma cultura depende de variables como la edad, estatus social y el sexo, entre otras. b) “Se han empleado términos diversos para referirse a un mismo concepto. Sobre todo, el uso del término ‘conducta asertiva’ (Wolpe, 1958) reemplazado a mediados de los años setenta por el término ‘habilidades sociales’” (Lacunza y Contini, 2011, p. 163). y, c) existen múltiples investigaciones y definiciones.

A pesar de que no se pueden establecer criterios absolutos para valorar una conducta como socialmente habilidosa, Gismero (2010) plantea que se puede comprender de manera intuitiva como un comportamiento que “posibilita a un individuo relacionarse adecuadamente con las personas de su entorno” (p. 12).

Seleccionamos algunas definiciones encontradas en la literatura que resultan útiles para definir y entender la habilidad social en el marco de nuestra experiencia:

León Rubio y Medina Anzano, definen a la habilidad social como “la capacidad de ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva” (Lacunza y Contini, 2011, p. 164).

Por su parte, Kelly (2002), define las habilidades sociales como “un conjunto de conductas aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente” (Lacunza y Contini, 2011, p. 164).

En este sentido, se entiende que las características principales de las habilidades sociales son: a) su carácter aprendido, por lo que la infancia es una etapa crítica para su enseñanza y el paso de la infancia a la adolescencia supone la adquisición de habilidades sociales más complejas (Camacho y Camacho, 2005); b) la complementariedad e interdependencia de otro sujeto; c) la especificidad situacional; d) la eficacia del comportamiento interpersonal, así, un comportamiento es socialmente hábil en la medida que implique consecuencias reforzantes del ambiente; e) son necesarias para la adaptación al ambiente más próximo de la persona; y, f) se originan para dar respuesta a necesidades de comunicación interpersonal o resolver demandas sociales.

La investigación de las habilidades sociales es importante, no sólo por su dimensión relacional, sino por su influencia en otras áreas de la vida del sujeto. Se ha constatado la importancia de estas capacidades en el desarrollo infantil y en el posterior funcionamiento psicológico, académico y social; por ejemplo, se han establecido relaciones entre el déficit de habilidades sociales y la aparición de comportamientos disfuncionales en el ámbito familiar y escolar, en la autoestima, en la adopción de roles, en la autorregulación del comportamiento y en el rendimiento académico (Lacunza y Contini, 2011; Gismero, 2010; Camacho y Camacho, 2005).

Comprensión de narrativas

Comprender un texto equivale a construir una representación de una situación en el mundo real, el mundo de las ideas o un mundo imaginario.

La comprensión de un texto se define como la construcción gradual durante la lectura de una representación mental de la situación que el texto describe. Cuando se lee, se conjugan varios procesos psicológicos denominados componentes de la comprensión; estos procesos operan sobre diferentes estratos de la estructura lingüística, identificando unidades y construcciones, y su funcionamiento coordinado contribuye para llegar al resultado final de la comprensión (Molinari y Duarte, 2007, p. 163).

Cada uno de estos componentes tienen una función específica; los procesos base implican la habilidad lectora básica, estos operan sobre el texto superficial, sobre las palabras y oraciones tal como son presentadas al lector; este proceso permite derivar del texto proposiciones, que son unidades de significado y a la vez unidades de procesamiento. Otro componente es el procesamiento del texto que opera sobre las proposiciones para construir gradualmente una representación del contenido semántico del texto; la estructura de esta representación debe reflejar una coherencia teniendo en cuenta un conjunto de oraciones.

Kintsch y Van Dijk (1978, como se citó en Molinari y Duarte, 2007, p. 164) distinguieron dos niveles de la estructura semántica del texto: la microestructura donde se encuentran las proposiciones consecutivas que deben estar relacionadas y la macroestructura que son las proposiciones que muestran una organización que brinda unidad con una información jerárquicamente ordenada. La comprensión apunta a establecer mentalmente la coherencia del texto en estos dos niveles y es un suceso que ocurre dentro del individuo mientras desempeña la actividad, como un desarrollarse interno que se procesa de forma continua mientras actuamos. La comprensión de textos tiene relaciones importantes para la comprensión de narrativas. Para que sea posible evaluar la comprensión narrativa, es necesario evaluar lo que es más o menos importante en una narrativa, esto debe estar bajo criterios que los sujetos evalua-

dores elaboran. De acuerdo con esto, es imposible evaluar la comprensión sin seguir dos pasos: primero, analizar de la narrativa original la comprensión que se quiere medir y, segundo, analizar y evaluar la producción del sujeto evaluado.

De acuerdo con Flores *et al.* (2020), Wittgenstein revela que la comprensión es un proceso polisémico debido a que este tiene sentido de participación cuando se realizan procesos de decodificación e interpretación; empatía, cuando se comprende una situación difícil; escucha, cuando se logra extraer ideas en medio de un lugar ruidoso; y aprehensión o comprensión de una idea. La comprensión de narrativas tiene consigo algunas funciones que resultan pertinentes como lo son el contexto, motivo o intención de las acciones, personalidad, disposiciones, inclinaciones y sentimientos de los personajes, entre otros. Un lector comprende un texto cuando identifica los significados, los universos implícitos y explícitos, cuando puede relacionar esto con lo que ya sabe y le interesa y finalmente cuando lo operativiza a través de ejemplos, traducciones, comparaciones, transferencias u otro medio que le permita expresar sus aprendizajes.

Comprensión lectora y rendimiento académico

Leer es un proceso cognitivo, una actividad compleja que realiza el sistema nervioso: inicia con la identificación de las letras, continúa con el enlace entre fonemas y grafemas hasta establecer los significados de palabras en un contexto específico. Leer es un proceso interactivo de comunicación donde establecemos una relación bidireccional entre el texto y el lector quien en el proceso lo interioriza y le otorga un significado propio.

En la experiencia educativa, “el ambiente de la escuela, la relaciones afectuosas y respetuosas que se establecen entre los estudiantes y docentes, las formas de valorarse a sí mismos, y el acercamiento positivo entre la familia y la escuela son facto-

res que condicionan el proceso de comprender lo que se lee” (Valdez, 2021, p. 630). Dentro de las observaciones y vivencias encontradas en la institución, al igual que Valdez (2021), tales factores también se encuentran directamente relacionados con el rendimiento académico.

La comprensión de lectura es una de las habilidades más importantes en los procesos del desarrollo cognitivo y es de gran utilidad en la vida diaria. Las letras son el medio de comunicación y punto de articulación entre los diferentes conocimientos, este proceso debe ser efectivo para poder aprender a leer correctamente, así los estudiantes tendrán un mejor rendimiento académico en todas las asignaturas.

Resulta importante analizar algunos procesos psicológicos que conforman la adquisición de la lectura debido a que, si estos no se dan de manera armónica y sucesiva, comprender al leer se dificulta y el rendimiento académico se ve afectado. A continuación, se describen estos procesos: a) Procesos perceptivos: se refiere a los movimientos y desplazamientos que realizan los ojos en el proceso de la lectura, la percepción de la forma y orientación de la grafía, los periodos de inmovilización y las fijaciones. b) Procesamiento léxico: donde se analiza la identificación de letras como un proceso necesario para poder leer pero que no es suficiente con solo reconocer una palabra; implica descifrar su significado ya sea de manera auditiva o visual. c) Proceso sintáctico: se caracteriza por ser un componente esencial para llegar a entender el mensaje en el texto, por esta razón, para poder proporcionar alguna información nueva, es necesario que se agrupen palabras en una estructura superior como lo es la oración y de allí determinar el papel que juega cada palabra dentro de la oración. d) Procesamiento semántico: la misión de este proceso es la de extraer el significado del texto e integrarlo en el resto de los conocimientos almacenados en la memoria para poder hacer uso de dicha información.

Solución pedagógica

El presente proyecto fue ideado y liderado por los profesionales de orientación escolar e inclusión, se desarrolló durante los años 2021 y 2022. A continuación, se exponen las acciones realizadas en cada uno de estos años.

Durante el 2021, en función de los objetivos planteados, para atender a la necesidad fundamental de experimentar el uso de la tecnología en la implementación del aprendizaje basado en proyectos con los docentes de la institución y mejorar la competencia de comprensión de narraciones en los estudiantes del grupo objetivo, se desarrolló un proyecto cuya pregunta guía en un primer momento fue: ¿cómo hacer para mejorar la competencia de comprensión de narrativas orales y escritas en los estudiantes con discapacidad atendidos por los departamentos de inclusión y orientación escolar del colegio Francisco de Paula Santander IED.

Una vez determinada la pregunta guía se proyectaron cinco acciones para dar solución al interrogante planteado:

Tabla 1. Acciones realizadas en el año 2021

Acciones	Docente responsable
Desarrollar un relato o narrativa original sobre el cual elaborar el posterior ejercicio de comprensión.	Sociales
Involucrar el cuento, sus personajes y la historia en las dinámicas de aprendizaje cotidianas en el aula.	Docente de apoyo
Realizar una obra de teatro de la historia planteada en la narrativa.	Artes
Crear a partir de la impresión 3D un objeto tangible para representar figurativamente al personaje central de la historia.	Orientación
Explorar movimientos mecánicos y crear modelos analógicos de los personajes de la narrativa.	Informática

Una vez determinadas las acciones de la experiencia se convocó a los docentes considerados estratégicos para el proyecto en función de sus conocimientos, habilidades profesionales y humanas. Se habló personalmente con cada uno de los docentes de las áreas de sociales, artes e informática. Se les comentó la idea, los objetivos, las acciones y de manera voluntaria aceptaron participar. Cada uno asumió la realización de una de las acciones planteadas (ver Tabla 1), escogió su grupo de trabajo y se acordó que todos los participantes registraran el avance de las actividades y el desarrollo de los productos en un portafolio digital, dinamizado mediante la herramienta de Google Sites que permite realizar páginas web con un formato multimedia.⁷

Se determinó que el grupo que recibiría el producto de todas las experiencias serían los estudiantes con problemas de aprendizaje y discapacidad cognitiva, quienes en su momento estaban siendo atendidos por las áreas de Educación Especial y Orientación. Luego, se empezaron a tejer redes entre todos para poder vincular los grupos, cumplir con las acciones y el calendario de una manera armónica.

A continuación, se expone brevemente cada una de las actividades desarrolladas:

Creación de la narrativa Hidro, un dragón al revés

Dado que el docente de sociales es un escritor prolífico de narrativas y cuenta con muchas de ellas publicadas (Baquero, 2022; 2018; 2013; 2011) se le explicaron los objetivos del proyecto e inmediatamente aceptó realizar el cuento. A partir de esta breve conversación, el docente construyó una narrativa

7 Para observar el desarrollo detallado de cada una de las actividades del proyecto acceder al siguiente enlace: <https://sites.google.com/fpsbosa.com/narrativas/contexto-del-proyecto>

denominada *Hidro, un dragón al revés* (ver anexo 1) en donde plasmó fundamentalmente sus intereses por el cuidado del medio ambiente y el aprecio por la diversidad.

Integración pedagógica

El proyecto de inclusión de la institución se desarrolla desde el año 2017 y beneficia anualmente aproximadamente a 30 estudiantes con discapacidad, incluidos en aula regular bajo dos modalidades de aprendizaje; la flexibilización, donde se encuentran estudiantes que requieren ajustes razonables para culminar sus logros y la diversificación, que incluye a los estudiantes que no cuentan con las competencias mínimas de grado y por ello aprenden competencias específicas para su nivel de desarrollo educativo, generalmente de un grado inferior.

Las narrativas ayudan a estimular el lenguaje oral de niños y niñas en edad inicial. Más allá de la lectura de un cuento, promueven el desarrollo cognitivo, emocional, potencian la imaginación y la comprensión de realidades.

La integración del cuento y sus personajes en las actividades cotidianas de clase tuvo el objetivo de fomentar el hábito de lectura y la comprensión de la narrativa en los estudiantes con diagnósticos de discapacidad, dificultades académicas y problemas de aprendizaje, bajo el supuesto que, por medio de la exposición sistemática del cuento, sus personajes y sus temáticas en actividades cotidianas, se potenciaría la comprensión de la narrativa de *Hidro, un dragón al revés*.

El grupo de estudiantes participantes de este proceso estaba conformado por 45 niños y niñas, remitidos a orientación por bajo rendimiento escolar, principalmente en lectoescritura. Sus edades oscilaban en un rango entre los seis y nueve años, pertenecían a los grados de transición a cuarto de primaria, de las jornadas de mañana y tarde. Nueve de ellos contaban con diagnósticos de discapacidad psicosocial (esquizofrenia, bipolaridad), discapacidad intelectual (leve y moderada), discapa-

cidad múltiple (retraso en el desarrollo-síndrome de Turner) y discapacidad auditiva (hipoacusia). Las sesiones de trabajo se realizaron los sábados y los estudiantes se dividieron en tres niveles en función de sus habilidades: el nivel uno inició su proceso desde el aprestamiento escolar⁸, el nivel dos trabajó desde el reconocimiento del abecedario y en el nivel tres se realizó lecturas de palabras, oraciones y textos con pictogramas.

Durante la integración pedagógica se desarrollaron diferentes actividades lúdicas y pedagógicas. Inicialmente se leyó con los estudiantes el cuento, se realizó un ejercicio sencillo de comprensión, los estudiantes describieron y establecieron las características físicas y emocionales que querían que tuviera este dragón; el cual se vinculó directa o indirectamente en todas las actividades escolares realizadas y al inicio de cada actividad se hablaba un poco de la historia, recordando la importancia de la compañía de *Hidro* en las actividades escolares. Se crearon experiencias como máscaras, cartas de amor y amistad, dibujos en diferentes planos, creación de material para el manejo de emociones, exploración de herramientas digitales mediante el programa Paint 3D, donde se utilizó tinta digital para el coloreado, canciones y bailes. Transversal a todas las actividades se utilizaron diferentes recursos tecnológicos como computadores, el tablero digital One Screen y un tablero magnético para proyectar y exponer los diferentes contenidos que se desarrollaron en cada sesión.

Taller de impresión 3D

La impresión 3D es una tecnología revolucionaria de fabricación. En los últimos años se ha democratizado, masificado e implementado en la educación. Consiste en la fabricación de

8 El aprestamiento escolar puede entenderse en términos generales como un proceso de preparación física, sensorial, emocional y mental, que sentará las bases del aprendizaje y cuando llegue el momento de ingresar el niño a la educación formal facilitará su correcto comportamiento y adaptación al medio escolar.

objetos tridimensionales creados digitalmente y materializados mediante la deposición de capas sucesivas de material. Requiere un diseño digital de un objeto tridimensional, una impresora 3D y su respectivo material de insumo (Jorquera, 2016).

Dentro de las tecnologías disponibles en el aula RTC se contó con una impresora 3D. Mediante el aprendizaje autodidacta, la revisión de manuales y la experimentación fundamentada en la teoría, se logró entender esta tecnología e iniciar la producción de las primeras piezas impresas para probar su funcionamiento, posibilidades y perspectivas de uso en el colegio, con el fin de contribuir a otros proyectos institucionales interesados.

El propósito de integrar la impresión 3D en el proyecto de comprensión de narrativas fue realizar un objeto tangible para representar el personaje principal de la narración *Hidro, un dragón al revés*, con el fin de guiar el pensamiento, la imaginación y comprensión de la historia por parte de los niños del grupo objetivo. El taller tuvo como base el cuento y las descripciones e impresiones de cómo imaginaban a *Hidro* los niños del grupo atendido por el proyecto de inclusión.

La experiencia de diseñar e imprimir el dragón se realizó con un grupo de estudiantes voluntarios de grado noveno. Se realizaron un total de diez sesiones de trabajo los días sábados. Durante la ejecución del objetivo los estudiantes aprendieron mediante un modelo de aprendizaje colaborativo qué es la impresión 3D, en cuáles campos profesionales actualmente es utilizada, programas para diseño 3D gratuitos, y tres maneras de crear un diseño: a). partiendo de una imagen, b). mediante la modificación de un diseño previo, c). desde cero, únicamente con la imaginación y las herramientas del programa de diseño.

Durante la experiencia del taller se determinó realizar un dragón que tuviera algún tipo de movimiento, por tanto, se resolvió realizar un dragón autómatas que imita el movimiento de un dragón en vuelo. Se realizaron diferentes experiencias de

cálculo, prueba y prototipado, selección y prueba de mecanismos, antes de llegar a la versión definitiva del autómatas que representó a *Hidro* volando por el aire.

Obra de teatro

La teatralidad, en este caso por medio del teatro foro, transforma un texto en un acto vivo y permite que el espectador y los actores vivencien y experimenten de primera mano el contenido del cuento, lo que permite la interiorización y comprensión de la narrativa.

Desde las artes escénicas, se apoyó el presente proyecto con el fin de contribuir a la interdisciplinariedad propuesta, ya que la teatralidad transforma un texto en un acto vivo que permite a los involucrados reflexionar sobre la importancia de la inclusión y las consecuencias de la exclusión. Desde el área de expresión, a cargo de la docente de artes, se seleccionó en el grado noveno el teatro foro como temática curricular para el último periodo del 2021, dado que la representación lúdica, divertida y sencilla de situaciones concretas y cotidianas genera una experiencia directa y mejora la comprensión del tema, de manera singular, simbólica y efectiva. El espectador deja de ser pasivo para convertirse en un sujeto activo que interviene y modifica la escena (García y Hernández, 2020).

Se planteó la idea de representar la narrativa de *Hidro, un dragón al revés* y darles vida a sus personajes. Para desarrollar la obra de teatro, primero se realizó la lectura y comprensión del cuento de *Hidro*; posteriormente, se desarrolló una adaptación libre a teatro y el respectivo guión en función del público al cual estaba dirigido el contenido del cuento, la puesta en escena y la reflexión que se pretende guiar en el teatro foro.

Como hubo poco tiempo para adelantar todas las acciones del proyecto, y en función de las dificultades propias de seguir un currículo establecido y en paralelo realizar un proyecto pedagógico, no hubo tiempo para montar por completo la producción teatral. Sin embargo, con el propósito de presentar un producto inicial que resumiera el trabajo realizado, se planteó la

posibilidad de hacer una representación mediante radioteatro. Se eligió el reparto entre los estudiantes de grado noveno, se asignaron los diálogos y se establecieron los roles de la producción y los requerimientos técnicos necesarios para plasmar la obra. Como producto de este año, se desarrolló la grabación de audio del guión en formato de radioteatro, para que los estudiantes del grupo objetivo lo escucharan y representarán mientras el cuento se iba narrando con el fin de facilitar y guiar la interpretación del texto en escena y su respectiva comprensión.

Exploración de movimientos mecánicos

Más allá de permitirnos incursionar en el mundo de las máquinas, la tecnología es un camino que puede llevar a los estudiantes a cambiar la imagen que tienen de la sociedad. El aula es el lugar propicio para conocer la historia de las máquinas y todo lo que aconteció a su alrededor, y para crear innovaciones que contribuyan al desarrollo de la comunidad.

Desde el área de tecnología e informática, como apoyo al taller de impresión 3D, se reflexionó sobre el tema de máquinas en el grado noveno, se experimentaron y utilizaron herramientas simples para construir diferentes tipos de mecanismos sencillos y aplicarlos a algunos personajes de la historia. No solo se exploraron mecanismos simples, sino que también se realizó una aproximación al modelado en 3D por medio del uso de papel y cartón, a partir del cual se construyó una versión analógica previa del dragón autómatas que representó al personaje principal de la narrativa.

Paralelo a las acciones realizadas en el 2021, cada uno de los docentes integrantes tuvo apoyo y seguimiento para la sistematización de la experiencia en el *site* por parte de un funcionario de la entidad que realizó la donación del aula, encargado de supervisar y motivar su uso.

Ante la eventual apertura de un aula RTC en un colegio de España, se planteó la posibilidad de compartir las experiencias en innovación que el colegio Francisco de Paula Santander IED Bosa ya había emprendido para motivar y ejemplificar las

posibilidades que ofrece este tipo de aula. Por medio de la tecnología de video conferencia se realizó un intercambio y compartir de saberes, experiencias e ideas alrededor del proyecto de comprensión de narrativas. Se compartió el cuento y las actividades del proyecto con los docentes y estudiantes de España y consecuentemente se realizaron acciones con tres grupos: Educación infantil, mediante la fabricación de *Hidro* con materiales reciclados como mascota y compañero de aventuras para la casa o el colegio. Educación primaria, por medio de la elaboración de un vídeo ilustrado donde los estudiantes estuvieron encargados de poner sus voces y dibujos al cuento para contar la historia de “*Hidro, un dragón al revés*”. Educación secundaria, mediante una representación, por parte del alumnado, del cuento de *Hidro* a través de un guiñol⁹.

A partir de éxito del intercambio cultural, y el entusiasmo e interés demostrado por los compañeros de España, se planteó la posibilidad de hacer un intercambio y exposición de acciones e ideas entre los colegios en el año 2022, en el marco de la celebración del día del idioma. Se acordaron tres acciones principales:

Tabla 2. Acciones realizadas en el año 2022

Acciones	Docente responsable
Realizar la escritura de un segundo capítulo del cuento mediante la creación cooperativa entre estudiantes y docentes, y socializar los cuentos en una sesión de lectura en voz alta.	Orientación y Educación especial
Presentación y puesta en marcha de una obra de teatro para representar el cuento de <i>Hidro</i> desde las perspectivas de cada contexto donde se ubican las instituciones involucradas.	Artes
Realizar una presentación acerca de la cultura y las características sociales de cada uno de los contextos donde se encuentran los colegios implicados en el intercambio cultural.	Informática y Sociales

⁹ Espectáculo teatral que se hace con títeres o marionetas movidas por las manos de un artista oculto tras el escenario.

A continuación, se exponen las acciones realizadas en el año 2022:

Escritura del segundo capítulo del cuento y taller de habilidades sociales

Para esta actividad la pregunta guía fue: ¿cómo desarrollar la competencia de comprensión y escritura de narrativas en estudiantes con dificultades de aprendizaje y discapacidad mediante la creación del segundo capítulo de *Hidro un Dragón al revés?*.

Para elaborar el segundo capítulo del cuento y realizar un compartir con los estudiantes de España, cuyas edades oscilaban entre los 12 y 15 años, se seleccionó un grupo de estudiantes atendidos por inclusión y orientación, con dificultades de aprendizaje, discapacidad intelectual y psicosocial, con competencias básicas de comprensión de lectura y escritura, de edades similares a las del grupo de España. Se escogieron 10 estudiantes con diferentes diagnósticos, de los grados quinto a séptimo. Se identificó que una de las características comunes del grupo era que estos jóvenes no contaban con buen dominio de sus habilidades sociales, no podían entablar conversaciones con compañeros, y participaban poco en clase debido a su timidez y poca motivación. Para corroborar el bajo dominio de habilidades sociales del grupo, se aplicó una prueba diagnóstica que, efectivamente, determinó que todos los participantes tenían un déficit en estas habilidades, en especial en las relacionadas con la expresión en público y el manejo de la ira.

Una forma de relacionar la escritura creativa y trabajar las habilidades anteriormente mencionadas fue desarrollar un taller de habilidades sociales. De la experiencia derivada se redactó poco a poco el segundo capítulo de *Hidro*, fue un ejercicio vivo y experiencial de escritura, en donde se plasmaron las actividades, experiencias, conocimientos y reflexiones de los participantes durante las diversas sesiones del taller.

Durante el taller se abordaron conceptos básicos para escribir una narrativa y se realizaron dinámicas terapéuticas para la atención del déficit de habilidades sociales. Se explicó el propósito de la actividad a los estudiantes y se realizó la lectura del primer capítulo de *Hidro*, para conocer la historia, sus personajes y sus temáticas. Posteriormente, se hizo un ejercicio de escritura creativa con tres dados: cada uno tenía en sus caras personajes, acciones y escenarios de una historia, respectivamente, los estudiantes debían utilizarlos para crear frases y párrafos a partir de lo obtenido al tirar cada dado. Se implementaron diferentes estrategias pedagógicas para mejorar la comprensión de textos, textos fragmentados y guías sobre composición textual. Se aplicó la prueba de habilidades sociales, se compartieron los resultados que permitieron la identificación de las habilidades sociales más deficitarias del grupo (expresión en público y manejo de la ira) y que encaminaron el taller experiencial. Por último, se trabajó la identificación de las partes de un cuento con estructura tradicional (inicio, nudo y desenlace) y se dividió el primer capítulo de *Hidro* en estos tres momentos.

En relación con las actividades para mejorar las habilidades sociales en déficit, se reflexionó con los estudiantes sobre cómo se sienten cuando enfrentan situaciones que los hacen enojar o cuando deben hablar en público, y se brindaron pautas de manejo de la ira y del temor a hablar en público. Desde el enfoque cognitivo conductual, se enfatizó la relación entre sensaciones, pensamientos y acciones, luego se realizaron dos actividades de modelado que les permitieron a los participantes practicar, en situaciones controladas, las recomendaciones para el manejo de tales problemáticas. En paralelo a las sesiones, se redactó de manera cooperativa el segundo capítulo, para ello se escucharon las impresiones, opiniones y características del grupo, sus problemáticas y las propuestas para resolverlas (ver Anexo 2).

Finalmente, en el mes de abril se realizó un intercambio cultural y una exposición de los productos del proyecto, en el marco de la conmemoración del día del idioma. A través de videoconferencia se compartió un ejercicio de lectura en voz, con los docentes y estudiantes de las dos instituciones. Se leyó el segundo capítulo de la narrativa, titulado *Hidro y su desafío de habilidad social*. La obra de teatro continuó en la misma línea de trabajo del 2021, y dado que ya tenían un guion, se organizó y presentó la obra, representada por estudiantes del grado noveno. Por último, se realizó una sesión de intercambio cultural en donde los estudiantes expusieron las características naturales y socioculturales que consideraban más sobresalientes de las regiones donde habitan, con el interés de motivar el diálogo y la interacción entre estudiantes colombianos y españoles.

Resultados

Durante el año 2021 se obtuvieron los siguientes resultados:

Se puso en marcha un proyecto interdisciplinar fundamentado en el aprendizaje basado en proyectos con los docentes del colegio Francisco de Paula Santander IED Bosa y un colegio de España. Se promovió el uso y el empoderamiento docente frente al manejo de la tecnología, dado que en el proyecto se utilizaron diversas herramientas tecnológicas para su ejecución y sistematización.

Se observó mejoría en la capacidad de comprensión de narrativas en los estudiantes del grupo objetivo. Esto se evidenció por medio del reporte de promoción dado por las docentes de aula y la docente de apoyo, y se disminuyeron las cifras de deserción escolar en los grados a los que pertenecían los estudiantes del grupo objetivo.

En términos de la institución educativa, se resaltó el trabajo por proyectos, se promovió la realización de proyectos interdisciplinarios dentro de los modelos de aprendizaje colaborativo y aprendizaje basado en proyectos liderados por los docentes del colegio.

El proyecto fue visibilizado por parte de la institución que donó el aula RTC y, gracias a ello, se compartió la experiencia con docentes de España quienes realizaron acciones inspiradas en el cuento *Hidro, un dragón al revés*. La jornada de socialización de la narrativa, con actividades de lectura en voz, intercambios teatrales y culturales entre los docentes y los estudiantes de las dos instituciones, fue un éxito.

Por su parte, en el año 2022 se encontraron los siguientes resultados:

Se realizó el taller para el entrenamiento de competencias de comprensión de lectura, escritura de textos, y habilidades sociales para un grupo de estudiantes con dificultades de aprendizaje, discapacidad cognitiva y psicosocial. Durante este, se realizó un diagnóstico y entrenamiento de las habilidades sociales de expresión en público y manejo de la ira, en función de los planteamientos de la terapia cognitivo conductual. Se realizó la creación colectiva del segundo capítulo de *Hidro*, a través de un ejercicio de escritura secuencial desarrollado transversalmente en cada una de las sesiones. Involucró las ideas, sensaciones, emociones y aportes del grupo seleccionado y luego se construyó la nueva narrativa llamada *Hidro y su desafío de habilidad social* (Anexo 2).

En las comisiones de evaluación del primer periodo del 2022 se evidenció un avance significativo en la mayoría de los estudiantes pertenecientes al proyecto. Los docentes del ciclo mencionaron cambios positivos en términos actitudinales y académicos en sus alumnos. Estos estudiantes se involucran más en grupos de trabajo, participan en actividades deportivas, entablan conversaciones con grupos pequeños y se ven menos implicados en problemáticas de convivencia.

En el marco de la ejecución del proyecto, se lograron realizar todas las actividades propuestas de forma armónica entre los docentes involucrados, y se desarrollaron los siguientes productos: material pedagógico, radio novela, dragón autómatas

diseñado y materializado con impresión 3D en función de las características, ideas y aportes de los estudiantes del grupo objetivo, dos capítulos del cuento: *“Hidro, un dragón al revés”* e *“Hidro y su desafío de habilidad social”*, una obra de teatro de la narrativa, videos del intercambio cultural y versiones analógicas de los personajes del cuento hechas con papel.

Reflexiones finales

A modo de cierre, se presentan unas reflexiones derivadas de la experiencia que pueden resultar importantes para la planeación, desarrollo y/o implementación de proyectos similares al nuestro.

La planeación y ejecución de un proyecto interdisciplinar de aprendizaje fundamentado en el aprendizaje basado en proyectos no es sencillo. Requiere habilidades personales y profesionales por parte de su líder o líderes, que permiten superar atravesar la adversidad y mantener el equipo unido y enfocado en los objetivos. Los proyectos pedagógicos demandan tiempo y organización, difíciles de obtener en las dinámicas cotidianas de las instituciones educativas. Es importante generar espacios extracurriculares donde se puedan garantizar la ejecución de experiencias de aprendizaje novedosas y proyectos que beneficien a todos los integrantes de la comunidad educativa. La realización de experiencias pedagógicas innovadoras requiere apoyos económicos, temporales y logísticos, así como reconocimiento por parte de las directivas de la institución.

La población con discapacidad presente en las instituciones aún se encuentra segregada. La mayor parte de los proyectos pedagógicos creados por diferentes docentes no tienen en cuenta estudiantes con dificultades de aprendizaje y discapacidad, por ello, es fundamental involucrar y resaltar las habilidades diversas de cada uno de los estudiantes que pertenecen a este grupo poblacional. En el caso de esta experiencia, se encontraron resultados favorables y se visibilizaron más estos estudiantes en la comunidad educativa.

Las instituciones educativas cuentan con barreras para desarrollar proyectos institucionales, por esta razón es necesario crear vínculos pedagógicos para dar mayor reconocimiento y aportar diferentes estímulos a las áreas que crean nuevos proyectos.

El acompañamiento familiar en los proyectos es fundamental, los padres de familia actúan como un modelo en habilidades sociales para los estudiantes con discapacidad, además son las personas que obtienen información de primera mano en su progreso y logros.

Los insumos económicos en el sector educativo son mínimos, es importante tener en cuenta diferentes estrategias para adquirir los insumos y las herramientas necesarias para realizar cualquier proyecto. En el caso del presente proyecto, se obtuvieron recursos económicos y materiales visibilizando, exponiendo la utilidad, y mostrando los resultados y avances de los estudiantes.

La observación es la base de la investigación, es una herramienta sencilla pero muy útil y enriquecedora. Con ella se pueden identificar diversas problemáticas, debilidades, fortalezas y oportunidades de los estudiantes, instituciones y contextos sociales, para emprender proyectos e investigaciones que den respuesta y promuevan la mejora de la calidad de la educación y el nivel de vida de las personas.

El ejercicio de sistematización y escritura facilita la reflexión profunda sobre las prácticas pedagógicas y los proyectos desarrollados a diario en la escuela. Su realización dota al docente de habilidades necesarias para la difusión y comunicación efectiva de las ideas, mediante la práctica de competencias de lectura, escritura, planeación y ejecución de proyectos, entre otras.

En lo personal, cuando se trabaja con niños y jóvenes con discapacidad el fenómeno de la serendipia es muy frecuente. Las acciones que se realizan con un objetivo particular y esperando una consecuencia específica producen consecuencias ines-

peradas. Por ejemplo, el ejercicio de reflexión y escritura en torno a las habilidades sociales resultó en cambios positivos en términos relacionales (con sus pares y en las familias), académicos, convivenciales y emocionales, y demostró ser una temática de aprendizaje potente y relevante en estudiantes, con y sin discapacidad, durante la infancia y la adolescencia. Una de las perspectivas de continuidad del proyecto es la difusión de las narraciones creadas y la réplica del trabajo en habilidades sociales con grupos de primaria y secundaria. Posiblemente se logre la creación de nuevas narraciones e historias que involucren a *Hidro* en diferentes escenarios experienciales, que sirvan como marco de aprendizaje para diversas necesidades académicas, sociales y emocionales de los estudiantes y docentes que participen en el proyecto.

Hidro es una excusa para aprender, investigar, innovar e inspirar. Cada progreso dentro de este proyecto abre nuevas miradas y retos que se deben afrontar en la educación. Las acciones conjuntas entre docentes de la institución permitieron construir un ambiente de aprendizaje favorable y diferente. Se lograron avances significativos, tanto en lo académico como en lo convivencial, de cada uno de los estudiantes participantes del proyecto. Esta iniciativa seguirá creciendo, visibilizando resultados de los estudiantes más vulnerables de la institución y creando una cultura colectiva donde se resalten los potenciales de ellos. Desde los creadores de este proyecto, se desarrollarán nuevas experiencias invitando a más docentes y directivos a trabajar en equipo para emprender verdaderos procesos de inclusión educativa, dejar atrás las barreras actitudinales que se les presentan a los estudiantes con discapacidad, y conformar verdaderos espacios de inclusión educativa y participación social para las personas con discapacidad.

Sea como fuere, la lectura y la escritura de ninguna manera son cosas de niños, en contra de lo que creen algunos profesores contemporáneos. ¡Ni mucho menos!... Aprender a leer y escri-

bir no termina en primero de primaria. Pues tanto el leer como el escribir -sí que más el escribir- corresponden a complejísimo aprendizajes (de Zubiría, 1996, p. 15).

Referencias

- Baquero, A. (2022). *El paraíso. Relatos urbanos de los ecosistemas bogotanos*. Secretaría Distrital de Ambiente.
- Baquero, A. (2018). *Del corazón y otros afectos*. Editorial Layouts Arte y Diseño.
- Baquero, A. (2013) *Cerillo: el filósforo que perdió la cabeza*. Ediciones VIP.
- Baquero, A. (2011). *Efugio. El pez que nunca fue pescado*. Orión editores.
- Camacho, C. y Camacho, M. (2005). Habilidades sociales en adolescencia: un programa de intervención. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual*, 1(27).
- De Zubiría, M. (1996). *Teoría de las Seis Lecturas*. Colombia: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Flores, E., Rogoski, B. y Nolasco, A. (2020). Comprensión Narrativa: Análisis del Concepto y una Propuesta Metodológica. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 36.
- Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista CEUPROMED*, 1(27). <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/244>
- García, T. y de Vicente, H. (2020). El Teatro-Foro como herramienta didáctica para el cambio educativo. *Educación XX1*, 23(1), 437-458. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23347>
- Gismero, E. (2010). *EHS Escala de Habilidades Sociales. Manual*. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Jorquera, A. (2016). Fabricación digital: introducción al modelado e impresión 3D. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Lacunza, A. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 12(23), 159-182. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>
- Mercado, F., Hoyos, A. y Flórez, E. (2018). Aprendizaje Basado en Proyectos, una estrategia para desarrollar competencias en estudiantes de Secundaria en Colombia. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (Extraordin). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/8781>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Molinari, M. y Duarte, A. (2007). Comprensión del texto narrativo e inferencias. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 10, 163-183. <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630249007.pdf>
- Trujillo, F. (2015). Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Valdez, J. (2021). Comprensión lectora y rendimiento académico. *Revista Dominio de las Ciencias*. 1(1), 626-645. <https://dominodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/8385922>.

ANEXOS

Anexo 1

Hidro, un dragón al revés

Autor: Arnulfo Baquero (docente de la institución)

Contrario a lo que el mito o la leyenda habla sobre los dragones, de sus poderes mágicos o espirituales, de su capacidad para arrojar fuego por sus enormes bocas, como de representar las fuerzas y poderes de la naturaleza y del universo entero, Hidro, el dragón de esta historia fue un dragón muy diferente a los demás dragones que los pueblos y mitos describen. A los dragones se los relata como enormes y alados seres de varios metros de largo, con piel escamosa y con muchos poderes que se acrecientan con el pasar de los años. De igual forma, son seres muy solitarios e independientes, pues no les gusta vivir en comunidad, lo que los hace extraños, son igualmente, astutos y posesivos de sus cosas o riquezas. Con su letal aliento, arrojan fuego, rayos o descargas eléctricas, incluso mortales ácidos, en tanto pasan sus vidas en las guaridas de las altas montañas. Sus enormes colas que parecen látigos, junto a sus poderosas garras, son otras de las formas con las que se defienden y atacan a sus víctimas. Esas cosas y muchas más son las que no tuvo Hidro, el dragón de esta historia, pues él, contrario a su especie, tenía una piel suave y lanosa como los frailejones, de

su aliento solo salía agua a borbotones y le agradaba vivir en comunidad. Amaba la lluvia, los ríos, los lagos y las altas montañas, cuna de sus ancestros. Contrario a sus hermanos, Hidro era muy pequeño, pero con un enorme corazón, aprendió de las aves, lo hermoso de su canto, escuchó el mensaje del silencio en luna llena y siguió el curso de los ríos hasta que morían en los mares. Descifró el secreto que guardaban las nubes, los árboles y los océanos. Se enamoró, pues era muy sentimental, del suave vuelo de las mariposas, del ruido del viento entre los árboles, como del corrido del agua entre las piedras y el embrujo de las olas. Los dragones, que los diferencian entre buenos y malos, nunca aceptaron a Hidro en sus comarcas o territorios, lo rechazaron siempre por ser diferente a los demás, por parecerse a todo menos a un dragón, como por haber confesado su amor a la humanidad y a la Tierra, esa enorme esfera azul donde la vida limita con la vida por doquier. Hoy Hidro, es sinónimo de agua, de afecto, de alegría y de todo lo que está relacionado con la vida y el amor, por eso dicen que él era un dragón al revés.

Anexo 2

Hidro y su desafío de habilidad social

Autores: Docentes Óscar Iván Castillo y Maryory Linares, en función de la experiencia y trabajo adelantado con un grupo de estudiantes con discapacidad

Una mañana al despertar Hidro pensó en hacer de su territorio una nueva comarca, una donde hubiera dragones como él, con el mismo amor al planeta tierra y a la humanidad.

Este lugar era frío, con mucha niebla, algunas veces el sol salía y llegaba con mucha intensidad, generalmente era lluvioso, pero esto hacía feliz a Hidro porque amaba el agua. Los humanos conocían este lugar como el páramo de Sumapaz, era tan grande como las fragas del Eume, era una de las fuentes hídricas más importantes del mundo y también el paraíso para animales como el oso de anteojos, venados, águilas y cóndores.

En las montañas de este páramo se encontraban varios frailejones, pero uno llamaba la atención, pues era gigante, sus hojas largas y verdes alcanzaban el cielo, era un frailejón con mucha historia, Hidro lo conocía desde que tenía memoria y todos suponían que había existido desde el principio del tiempo porque el frailejón tarda mucho en su crecimiento.

Esa tarde Hidro recordó a su primo Vigo quien era el líder de la comarca de dragones más antigua y poblada del mundo. Entonces embriagado de una mezcla de envidia, furia y valor decidió que al igual que su primo convencería a varios dragones de hacerle compañía y vivir en Sumapaz.

En un primer momento Hidro se acercó hacia sus pares, iba muy nervioso, su corazón palpitaba rápido, pensó que nada saldría bien, agachaba la cabeza constantemente, sentía miedo de que lo rechazaran o se rieran de él, llamó con un grito a varios de los dragones que se encontraban descansando, pero al ver que no le prestaban atención comenzó a gritar mucho más fuerte y a proferir insultos, al hacer esto se le empezó a trabar la lengua, se sonrojó, angustiado se cogía las manos una y otra vez, y se encorbaba de una forma que lo hacía parecer más pequeño de lo que era. -Él solo quería que se unieran a su nueva comarca, pensaba-, pero luego de tal espectáculo, efectivamente pasó lo que él anticipó, los dragones lo ignoraron, se rieron de su pequeña estatura y gran furia, lo rechazaron.

Con mucha frustración y botando vapor, Hidro huyó de regreso a su comarca, enojado y desmotivado, su piel se erizaba cada vez que recordaba lo sucedido, golpeaba los árboles, las flores y decía malas palabras pues su enojo debía expresarse de alguna manera. Posteriormente decidió ir a casa, quedarse un momento solo y dibujar, pues era algo que lo tranquilizaba, empezó a pintar en sus paredes a plasmar sus sueños y deseos por medio de dibujos.

A la mañana siguiente Hidro, aún sin entender la razón del rechazo, acudió al sabio frailejón a quien le contó lo que le había pasado. El frailejón en su sabiduría milenaria sacó un prisma que le permitía identificar con claridad los problemas de todos los animales y, al ponerlo frente a Hidro, se dio cuenta de que tenía dos grandes problemas: su temor a hablar en público y su incapacidad para controlarse cuando algo le daba mal genio, lo que impedía que los demás lo entendieran y lo vieran con

alguna buena intensidad. Pero también le dijo que su problema tenía una solución y para ello debía hacer tres cosas: entrenar y simular las situaciones sociales en las que tenía problema, encontrar una persona que tuviera excelente dominio de las situaciones que él no y auto observarse, es decir, vigilar sus emociones y pensamientos cuando enfrentara la situación que le provocaba angustia y hacía que los demás no lo pudieran entender.

Con estos consejos, Hidro decidió ir a casa y reflexionar sobre lo que el sabio frailejón había dicho, así, volvió a recordar a su primo Vigo quien era el dragón más idóneo para aprender y superar sus dificultades, pues tenía en su comarca muchos dragones que lo seguían y admiraban como un gran líder. Convencido se dirigió a la comarca de su primo, al llegar lo encontró en la montaña más alta, sentado en una gran piedra y dando un discurso a decenas de dragones. Al verlo, Hidro decidió observar detrás de un árbol todo lo que hacía su primo para poder copiarlo. De esa forma observó que Vigo podía hablar frente a todos sin ninguna dificultad, su lenguaje era fluido, se reía y se movía por todos lados, se veía muy tranquilo y lleno de seguridad, lograba motivar, transmitir su mensaje y hacer que todos los que lo escuchaban se identificaran, lo apoyaran e hicieran lo que les pedía. A pesar de que Vigo era muy efectivo y hacía lo que para Hidro era imposible, también notó que físicamente eran muy parecidos, siempre se habían querido mucho y compartieron su infancia, cuando hablaba lo hacía sentir concentrado y atento, tranquilo y en confianza.

Al terminar su discurso, una vez se retiraron todos, Vigo se dirigió hacia el árbol desde el que Hidro lo había estado observando; lo sorprendió con un llamado cálido: ¡Qué haces espíandome desde ese árbol, ven y abrázame querido primo!, exclamó. Luego de ese cálido reencuentro, Hidro le comentó la razón de su visita, sus planes de hacer una nueva comarca y lo que le había recomendado el frailejón, de esta forma Vigo lo

invitó a quedarse en su comarca durante el tiempo necesario, para así observarlo, recibir sus consejos y practicar con los dragones de ese reino.

La primera recomendación que le dio a Hidro fue llevar un diario y anotar todo lo que viera, sintiera y fuera aprendiendo. Además de esto, cada vez que se le pusiera una prueba de su habilidad para hablar en público o controlar su ira debía anotar sus pensamientos, pues ahí inician las sensaciones y reacciones exageradas. Las sensaciones porque indican que la situación se saldrá de control y, por último, debía anotar y seleccionar las mejores palabras que conociera para comunicar lo que siente y piensa sin ofender.

Una vez dada la recomendación, iniciaron un ciclo de trabajo diario en el que Hidro observaba a su primo en todas sus interacciones con los moradores de su comarca; igualmente, cada día debía preparar un discurso motivador y presentarlo ante un grupo cada vez más grande de dragones, primero dos, hasta completar una audiencia de toda la comarca; y por último, de manera inesperada (su primo) preparaba situaciones de broma que hacían sentir a Hidro de mal genio para que aprendiera a controlar sus reacciones e identificar lo que lo hacía estallar.

Durante este tiempo, Hidro aprendió que para poder hablar en público su primo no lo hacía espontáneamente, realizaba mucho trabajo duro y con él llegaba la seguridad y efectividad para expresarse ante sus coterráneos; así, debía leer a diario para mejorar su vocabulario, no utilizaba nunca palabras groseras u ofensivas, por el contrario, buscaba la más efectiva, inteligente y elegante forma de expresar sus ideas. Investigaba exhaustivamente el tema del discurso y cuando lo tenía todo entendido, escribía sus interlocuciones y las ensayaba frente al espejo para ver sus gestos y postura corporal, frente a sus más inteligentes seguidores, y frente a su dragona reina.

Así mismo se dio cuenta que los pensamientos son muy importantes de controlar, generalmente desde uno mismo inicia la sensación de ira o de malestar, debido a pensamientos e ideas

que hacen que reaccionemos de forma exagerada e inadecuada incluso antes que la situación haya iniciado. En el diario de aprendizaje Hidro había identificado las ideas y pensamientos que más le hacía tener problemas:

- fijarse solo en las cosas malas en lugar de las buenas
- predecir negativamente cosas que no han pasado
- pensar que lo que sentimos es cierto siempre
- imaginar el peor resultado posible
- anticipar lo que los demás piensan de nosotros

Luego de que aprendió la interacción entre sensaciones y acciones, detectó las situaciones que lo hacen sentir ira más frecuentemente y se dio cuenta que al evitar esas situaciones o estímulos también se extingue la ira y cuando no podía escapar de aquellas circunstancias, entonces debía apelar a regular sus pensamientos y sensaciones y buscar palabras idóneas, cultas e inteligentes, para expresar cómo se siente, la razón por la que se siente injustamente tratado y así anular la causa de la ira.

Luego de la experiencia en la comarca de Vigo fue tal el éxito de Hidro que todos los dragones de aquella comarca esperaban y pedían el discurso diario de Hidro. Luego de tal experiencia, Hidro ganó la confianza y seguridad que requería, muchos dragones que tenían sus mismos problemas, se identificaron con él y decidieron seguirlo hasta formar su propia comarca en Sumapaz.

Objetos sonoros y cuentos sobre sonidos: una invitación a sentir y vivir la música para personas con discapacidad intelectual

Gloria Nancy Romero Sánchez¹

Introducción

El propósito de esta investigación es dar a conocer dos elementos didácticos: la construcción y ensamblaje de objetos sonoros, y la creación de cuentos sobre música y sonido en la enseñanza de la música para estudiantes de educación formal en condición de discapacidad intelectual. Las actividades se llevaron a cabo en los cursos segundo y tercero de primaria. La centralidad del tema consiste en profundizar cómo estos dos elementos didácticos pueden ser bastante útiles. La importancia de este texto radica en que no existe mucho material di-

1 Licenciada en Música de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Pedagogía de la Universidad de la Sabana. Docente en el colegio Bolivia IED. Su línea de estudio es la inclusión educativa para estudiantes con discapacidad intelectual. Ha publicado *La inclusión educativa en el colegio República de Bolivia IED* y *La comprensión de canciones: una oportunidad para el desarrollo del pensamiento y la escucha activa en estudiantes con discapacidad intelectual*. Correo de contacto: gnromeros@educacionbogota.edu.co

dáctico que contribuya a derribar las barreras que limitan la inmersión de los estudiantes con discapacidad intelectual en la música, por lo tanto, puede aportar a la construcción de conocimiento en este campo.

En la enseñanza de la música para estudiantes en condición de discapacidad intelectual, existe el problema de que la teoría de la notación musical en la mayoría de los casos es muy abstracta y no provoca interés ni curiosidad perdurable en los estudiantes. Se hace necesario entonces, de acuerdo con mi experiencia, que la música para niños y niñas con discapacidad intelectual sea muy vivencial y se base en la experiencia directa. Primero es la música y después su representación gráfica. A través del presente texto se pretende proporcionar una alternativa de educación musical que puede ir paralela a procesos de interpretación con canto, percusión, entre otros instrumentos, y que tenga en cuenta otras necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual, proporcionando los apoyos adecuados para que la asignatura de música sea un espacio de disfrute y de vivencia de la música en un contexto formal de educación escolar.

En el proceso de búsqueda de información relacionada con el tema de investigación se encontraron documentos sobre la musicoterapia en educación infantil inclusiva, que considero muy útiles para el abordaje de esta investigación. Conuerdo con estos documentos en el reconocimiento de la importancia de la vivencia de la música y de los sonidos desde los primeros momentos de vida como sustento sensorial para el posterior proceso de formación (Montánchez-Torres y Sigüenza, 2017).

En ese sentido, el objetivo de este estudio de divulgación es analizar estas dos didácticas para poder establecer en qué medida ayudan en los procesos de aprendizaje de los estudiantes participantes.

Problematización

El colegio República de Bolivia es una institución oficial, ubicado en el barrio Las Ferias de la localidad de Engativá en Bogotá. Brinda educación formal a personas con discapacidad cognitiva, es decir, todos sus estudiantes tienen algún tipo de discapacidad. Su Proyecto Educativo Institucional (PEI), se basa en la formación ocupacional como eje transversal. Este colegio organiza su misión bajo una modalidad en la que existen aulas de atención para escolares con discapacidad cognitiva que, por el tipo de habilidades y destrezas que poseen, requieren apoyos especializados y equipos pedagógicos interdisciplinarios.

Cuando hablamos de educación para estudiantes con discapacidad intelectual es necesario remitirnos a los avances que a través de las luchas colectivas e individuales han permitido ver que lo más importante para los estudiantes con discapacidad intelectual es estimular, potenciar y facilitar sus procesos de aprendizaje. Entre compañeros hablamos en nuestro ambiente institucional de procesos de caracterización pedagógica, ajustes razonables, flexibilización curricular, generación de ambientes de aprendizaje y hacemos todo lo posible para que estas acciones impacten en la realidad de nuestros estudiantes.

En nuestro diario vivir encontramos estudiantes que al no sentirse acogidos en otras instituciones llegaban al colegio y empezaban a fortalecer su confianza en ellos. A través de nuestro PEI, estos estudiantes comienzan un proceso que les permite alcanzar autodeterminación y realización personal. Nuestro PEI plantea

Una propuesta pedagógica modelo para la inclusión educativa, social y laboral” con una misión que consiste en “Brindar educación integral y de calidad con un currículo formal, a estudiantes con discapacidad cognitiva; a través de un modelo ecológico social, con énfasis en convivencia y formación ocupacional, que le permita la construcción de un proyecto de vida.

En el colegio los estudiantes tienen condiciones relativas a la discapacidad intelectual o diagnósticos que afectan el aprendizaje; sin embargo, esta manera de funcionar responde a la necesidad de educar a todos los estudiantes que no han podido sentirse incluidos en las aulas regulares. Muchos de nuestros estudiantes vienen de procesos fallidos, de allí que trabajar con el parámetro de estudiantes por curso no sería viable para lograr la inclusión educativa, social y laboral que propone nuestro PEI. Además, nuestro colegio cuenta con un equipo interdisciplinario (que incluye fonoaudiología, psicología, trabajo social, terapia ocupacional), educadoras especiales como directoras de curso y profesores de áreas (educación física, informática, inglés, ciencias, matemáticas y música), lo cual permite responder con amplitud a los ideales y a las necesidades de la inclusión educativa.

A continuación, hare una breve descripción de las discapacidades más comunes con las que nos enfrentamos en el colegio. En primer lugar, está la discapacidad intelectual, en la que se evidencian dificultades para los estudiantes en los procesos de razonamiento y funciones ejecutivas, así como dificultades en la identificación de estímulos apropiados para la realización de tareas específicas y una menor velocidad de procesamiento de la información. También presentan dificultades importantes en la memoria de trabajo para llevar el hilo conductor de las actividades y de las conversaciones, y para filtrar y seleccionar la información que se almacenará a largo plazo. Los estudiantes evidencian también dificultades en el lenguaje expresivo y por ello tienden a emplear oraciones poco elaboradas en el discurso oral. Les es más fácil desarrollar actividades escolares que se vinculen con sus experiencias cotidianas y que exijan poca abstracción (Marulanda y Jiménez, 2017, p. 87).

Con respecto a las funciones ejecutivas, los estudiantes con discapacidad intelectual evidencian dificultades para regular la organización de tiempos y metas, así como emplear herramientas para planificar y anticipar las rutinas del día a día. Por

ende sus necesidades educativas se orientan, por un lado, a fortalecer el desarrollo de la atención sostenida, aprender a inhibir información irrelevante a las tareas que se le proponen y aumentar la capacidad para mantener presente una instrucción y ejecutarla. Por otro lado, tienen también necesidad de desarrollar habilidades comunicativas que les permitan comprender las intenciones de otros, fortalecer la capacidad de producir discursos orales con frases cada vez más estructuradas, iniciar el proceso de lectura y escritura, introducirse en el dominio y manejo de conceptos y categorías de diversa clase, y finalmente, afianzar los intercambios orales de ideas y opiniones, aunque la producción oral no sea tan clara como se esperaría. Respecto a las habilidades físicas se encuentra fortalecer el desarrollo de destrezas motoras finas y gruesas, y aprender estrategias de autorregulación y planificación de acciones (Marulanda y Jiménez, 2017, p. 97).

En segundo lugar, encontramos los Trastornos del Espectro Autista (TEA), definidos, según Helena Marulanda e Hilba Jiménez (2017) como afectaciones en el neurodesarrollo que afectan las habilidades de reconocimiento y comprensión social, comunicación y comprensión pragmática y flexibilidad mental y comportamental (Uniatlántico, 2019). En cuanto a sus necesidades en la vida escolar se destacan: adquisición de dinámicas de juego de mayor complejidad, aprendizaje de las dinámicas conversacionales con otros, reconocimiento de expresiones faciales y corporales asociadas a distintas emociones y anticipación de cambios inesperados o modificación de rutinas. En cuanto a las habilidades sociales sobresalen el reconocimiento del concepto de amistad, así como las claves para generar amigos en el contexto educativo y el fortalecimiento de la competencia lectora que implica usos figurados y dobles sentidos (Marulanda y Jiménez, 2017, p. 76).

En tercer lugar tenemos los estudiantes con síndrome de Down, quienes necesitan más tiempo para conseguir los conocimientos, presentan dificultades con el procesamiento de la infor-

mación, problemas para manejar diversas informaciones simultáneas, dificultades en la abstracción y la conceptualización, tienen inestabilidad de lo aprendido, de forma que es infrecuente que aparezcan y desaparezcan conceptos que se creían ya consolidados, requieren de mayor número de ejemplos, de más ejercicios, de más práctica, de más ensayos y repeticiones. Así mismo, les cuesta inhibir su conducta, así como la manifestación de sus afectos que en muchos casos es demasiado efusiva, se les dificulta trabajar solos y realizar tareas sin una atención directa e individual, por lo que el desarrollo del trabajo autónomo deberá ser un objetivo fundamental en todo programa educativo (Ruiz Rodríguez, 2022).

Con la anterior descripción de la diversidad de condiciones que podrían presentar nuestros estudiantes, creo que el principal reto para los docentes de estudiantes con estas condiciones es estar en constante cuidado y propiciando la participación activa de cada estudiante en las actividades propuestas. Nuestro planteamiento sobre la problemática planteada parte de considerar que la teoría de la escritura musical en la mayoría de los casos es muy abstracta y no causa interés ni curiosidad perdurable en los estudiantes, por lo cual se hace necesario que la música para niños y niñas con discapacidad intelectual sea muy orgánica y se base en la experiencia directa.

Sobre este tema existan investigaciones en el terreno de la psicología como la de Beatriz Mabel Pacheco Amigo, quien sostiene que existe una estrecha relación entre las funciones cognitivas del niño y su aprendizaje del solfeo y añade que los procesos biológicos perceptuales que permiten el aprendizaje significativo del solfeo se relacionan con el nivel de Cociente Intelectual, que a mayor cociente intelectual mayor facilidad en la función simbólica de codificación de notas musicales como signo lingüístico musical (Pacheco, 2014, p. 11).

La música es un arte que no se limita a lo meramente cognitivo y por lo tanto es necesario explorar más allá de los límites que nos impone la cultura. Más allá de lo cognitivo puede haber un uni-

verso relacionado con la apertura hacia otras temáticas, me atrevo a decir: el canto terapéutico, el saber sobre la importancia de la música como instrumento para moldearnos y volvernos seres humanos más íntegros. Cómo pedagogos es imperativo apostarle a que la clase de música sea un espacio de disfrute y de aprendizaje, más allá de unos resultados precisos, medibles y perfectos.

En síntesis, la notación musical o el código escrito de la música como método de entrenamiento musical utilizado para enseñar entonación con la voz durante la lectura de una partitura no tiene que ser un fin en sí mismo en la educación musical de estudiantes con discapacidad intelectual. Por lo tanto, recomiendo utilizarlo únicamente de manera tangencial en cuanto a aspectos generales de la métrica y símbolos llamativos entre otros. Puntualmente, al respecto de la notación, tal y como la conocemos en la actualidad, una partitura se entiende como un documento manuscrito o impreso que representa e indica cómo debe interpretarse una composición musical, mediante un lenguaje propio formado por signos musicales, este texto hace un llamado para crear notaciones que simplifiquen ampliamente su abstracción y que puedan ser llamativas y entendibles para las personas con discapacidad intelectual.

Planteamiento de la solución pedagógica del proyecto

Este trabajo busca describir y comprender cómo algunas actividades relativas a la construcción de objetos sonoros y la lectura de cuentos sobre la importancia de la música, generan en el estudiante un acercamiento adecuado con la música. El problema práctico que se quiere estudiar en esta investigación se refiere a la manera como los estudiantes de las clases de música de la jornada de la tarde de la comunidad educativa del colegio Bolivia se comportan frente a estas dos actividades.

La experiencia se inició con la actividad de construcción de un instrumento de percusión llamado Mate, Chuchos o Guache de totumo. Este instrumento es un idiófono de la zona Andina,

creado con utensilios domésticos como son una totuma, granos de maíz y un pañuelo. En la totuma, recipiente formado por un hemisferio del fruto del arbusto llamado totumo o del calabazo, se colocan granos de maíz (Fundación Batuta, 2012). La boca de la totuma se cubre con el pañuelo para asegurar las semillas y se anuda con una cabuya al dorso de la totuma de manera que se pueda sacudir el conjunto y dar el sonido característico que se produce al chocar las semillas entre ellas y contra el material de la totuma y la tela (Fundación Batuta, 2012).

Iniciamos la actividad repartiendo a cada niño la mitad de un totumo, hacemos una reflexión sobre las características del material, origen y si alguna vez lo hemos visto. Procedemos a repartir las semillas de maíz y se hace la invitación a hacer sonar el maíz libre en la coca de totumo. Se invita también a que imaginemos que esas semillas que se mueven somos nosotros mismos que movilizamos nuestra energía, continuamos cubriendo la totuma con una tela, los estudiantes muy rápido aprietan con sus manos la tela y empiezan a hacer sonar los Chuchos. Los estudiantes explican que les gusta mucho el sonido del chucho porque se asemeja a la lluvia, suenan gotas, los estudiantes expresan que sienten felicidad y alegría cuando sacuden el chucho. El siguiente paso es agregar más semillas al objeto sonoro. Luego empezamos a trabajar sobre la intensidad del sonido explorando sobre cómo hacer el suave con el chucho, lo más suavcito posible, también propongo buscar un sonido medio, luego un fuerte y volver a un suave. por último, procedemos a amarrar el chucho. les propongo amarrarlo como a cada uno nos quede fácil, algunos lo hacen con mucha facilidad mientras a otros no saben cómo amarrarlo.

El segundo elemento didáctico es la creación de cuentos sobre música y sonido. En especial cuentos sobre el origen mágico de instrumentos musicales. En la experiencia con estudiantes de cuarto de primaria se creó el siguiente cuento, titulado “La niña, el venado y el armadillo”:

La niña, el venado y el armadillo

En la actualidad una niña vive en un bosque muy hermoso con su padre y su madre, viven felices allí, comen muchas frutas y verduras que ellos cultivan, son amigos de todos los coloridos pájaros que llegan, verdes, azules, rojos, y de colas cortas y largas. Por la tarde ella acostumbra a irse a una cascada su sonido tan natural la transporta a un mundo sin miedo, la experiencia es tan hermosa que allí puede entender y comunicarse con dos seres que también llegaban a la cascada: el armadillo y el venado, se hicieron amigos los tres. La niña también tiene amigos niños de su escuela, pero la amistad que tiene con armadillo y venado le permite percibir lo invisible y entender lógicas y diferentes difíciles de encontrar en las ideas civilizadas. Día tras día la niña desea que llegue la tarde para ir a la cascada y en medio de su sonido suave y profundo conversar con sus amigos. Una tarde sus padres le encomendaron a la niña una labor: que pintara en un lienzo aquello que más le gustara para adornar su casa entonces la niña no fue a la cascada y sus amigos armadillo y venado se quedaron esperando. La extrañaron tanto que decidieron ir hasta su casa donde ella les explicó lo sucedido, entonces la niña les propone que le traigan el sonido de la cascada también para poder dibujarla en el lienzo y ellos se aventuran a esta petición. Alrededor de la cascada había guaduas, es entonces cuando el venado prepara con su boca un tubo de guaduas que entregó al armadillo, éste lo toma con emoción se sube a lo más alto de la cascada se vuelve bolita como sólo saben hacerlo los armadillos y se lanza con la guadua por entre las aguas de la cascada cuando llega al hondo pozo donde cayó recupera su forma y nada hacia la orilla ya en tierra firme descubre que el sonido de la cascada ya estaba dentro de la guadua. Emocionados por tanta magia y descubriendo que todo puede ser posible corren a la casa de la niña y le entregan el mágico regalo, la niña al balancearlo mira al cielo y ríe con tanta alegría que su risa fue escuchada en el mundo entero.

Este cuento fue creado en una clase de música y atrajo la atención ininterrumpida de los estudiantes y la misma magia que movió los corazones de los tres amigos en el cuento, también movió los de los niños y niñas de la clase. Ellos participaron durante el cuento moviendo el palo de agua cuando intuitivamente lo consideraban de acuerdo con la narración.

Evaluación de resultados y conclusiones

Cabe destacar que desde el inicio los estudiantes han mostrado mucha disposición para actividades que sean del hacer e impliquen habilidades manuales como la construcción de objetos sonoros. Destacándose especialmente la manera cómo en el transcurso de la clase los niños mantienen la atención en la actividad propuesta. Lo anterior puede deberse a que los estudiantes en general mantienen un nivel de energía alto en la actividad de construcción de objetos sonoros y hacen una regulación de la energía óptima, contrastando cuando se trata de sacudir el chucho fuertemente, a cuando se trata de hacer sonar las semillas con cuidado.

Del mismo modo, se evidencia la facilidad con la que pueden sentir y percibir las cualidades del sonido y correlacionarlas con el número de semillas. Específicamente, es interesante notar cómo a los estudiantes con TEA se les facilita expresar su energía por medio de la sacudida del chucho y debido a que no es un sonido muy agudo, este no molesta a sus compañeros. Paralelamente, pude observar una muy buena concentración y atención al detalle en la exploración de los sonidos suaves.

De igual manera, se identificó que existen muchas dificultades en la motricidad necesaria para el amarrado. No obstante, los estudiantes expresaron que la actividad fue muy divertida porque les permitió “desaburrirse”, en sus propias palabras. Una de las conclusiones que podría sacar del ejercicio es que no existe una única discapacidad intelectual, ya que la discapacidad intelectual es única para cada persona, por lo que los ajustes razonables deben ir en función de la diversidad individual y grupal, de manera que el maestro se convierta así en un artista más en la cocreación, siendo capaz de matizar la enseñanza de acuerdo con cada necesidad específica. Por último, fue muy interesante observar cómo en la actividad del cuento los estudiantes quedaron en silencio absoluto después de que se terminó de leer, mostrando cierto nivel de introspección y reflexión.

Actividades como la construcción, creación y lectura de cuentos sobre música y sonido nos acercan a abordar el universo de la música más allá de sus aspectos cognitivos y nos centran la atención para entender de manera fácil las cualidades del sonido y el potencial de la música como herramienta para construirnos, crear mundos posibles y mover nuestra energía en función de nuestro bienestar.

Reflexiones finales

Para concluir, se hace necesario la creación de propuestas de notación musical con ajustes razonables para la discapacidad intelectual, en los cuales se utilice la construcción de otros objetos sonoros como esterillas, campanas, flautas, sonajas, entre otros. Lo anterior es muy edificante y formativo, ya que tanto personalmente para la investigadora como a nivel grupal, estas experiencias nos permitieron darnos la oportunidad de ver surgir y concretar ideas en función de las condiciones de cada instante improvisado y creativo, tal como pasó con la creación del cuento que se compartió dentro del presente escrito.

Referencias

- Fundación Batuta (2012). *Mate, Chuchos o Guache de Totuma*. Fundación Batuta. Consultado el 11 de julio de 2022 de Mate, Chuchos o Guache de Totuma.
- Marulanda, E. y Jiménez, H. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. MEN.
- Pacheco, B. (2014). Desarrollo cognitivo y adquisición solfística en niños de 8 a 12 años. *Pensamiento Americano*, 7(12), 11-19. Universidad Autónoma de Zacatecas. <https://publicaciones.americana.edu.co/index.php/pensamientoamericano/article/view/106/124>

Uniatlántico (2019). II Convención Internacional de Educación Inclusiva 2019: Barranquilla. II Convención Internacional de Educación Inclusiva. Noviembre 7 al 9 de 2019/Grupo de Investigación Enl@ce. Universidad del Atlántico.

Ruiz Rodríguez, E. (2022). *Programación educativa para escolares con Síndrome de Down*. Obtenido de Fundación Iberoamericana Down 21: <https://www.down21.org/educacion/2496-programacion-educativa.html?showall=1>

¡Qué nota es creerles!: una posibilidad desde la pedagogía imaginativa para aprender a leer y escribir en transición

Rosa Elena Carrillo Carrillo¹

Introducción

No sé si habrán visto alguna vez un mapa de la mente de una persona. Los médicos a veces dibujan mapas de otras partes del cuerpo, y su propio mapa puede resultar interesante, pero habría que verlos intentando dibujar el mapa de la mente de un niño, que no solo está en desorden, sino que no para de dar vueltas.

Fragmento de *Peter Pan* (Barrie, 2008, p. 10-11)

Si pidiera al lector leer de nuevo el fragmento de *Peter Pan* e imaginar lo que allí dice, y luego dibujar el mapa de la mente de un niño, seguramente lo haría. Pero ¿qué pasa con los pequeños de educación inicial? Quizás también realizarían el

1 Docente del colegio Agustín Fernández IED. Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad San Buenaventura de Bogotá. Magíster en Pedagogía de la Universidad de La Sabana. En su trayectoria laboral en el sector público he recibido dos reconocimientos honoríficos por parte de la Secretaría de Educación del Distrito: el primero por hacer del arte y el deporte caminos para la transformación educativa hacia la calidad; y el segundo, por hacer de los colegios oficiales espacios para la garantía del desarrollo integral de la primera infancia y por la contribución en el crecimiento feliz de niñas y niños en Bogotá. Correo de contacto: recarrillo76@gmail.com

dibujo gracias a su gran imaginación. Así pensaba como maestra de educación inicial y lo que he encontrado en estos años es distinto. Lo invito a imaginar a través de estas líneas cada detalle y a confrontarlo con su experiencia; tal vez una sonrisa asome en su rostro mientras piensa: “esto también me pasó”.

Es un día frío en algún colegio de la periferia de la ciudad de Bogotá. Ubicado en un barrio deprimido que contrasta con un paisaje colorido, llegan 25 e incluso 30 niños con gorros, bufandas, y guantes. Algunos de ellos están callados, aún se encuentran somnolientos, mientras que otros son muy enérgicos. La docente comparte con sus alumnos una danza, un audiocuento, la lectura de un poema, una canción, títeres -en fin, con cualquiera de esas creaciones que solo una maestra de educación inicial realiza- luego se les pide imaginar y recrear a través de un dibujo, con material desechable, plastilina e incluso su propio cuerpo, eso que imaginaron.

La voz del primer niño o niña se repite como un eco: “maestra, no sé qué hacer; no sé dibujar, no puedo, yo no sé hacer nada; ¿cómo es un garabato?, no conozco una caja china.” Ni que decir cuando se les pide imaginar y crear con el cuerpo; 3 o 4 niños o niñas lo hacen mientras sus compañeros se limitan a imitarlos. ¿Por qué ocurre esto si los niños tienen mucha imaginación?

Entrelazado al problema anterior surge otro: “el leer y escribir en educación inicial”. Este problema tiene muchas aristas. En primer lugar, los niños de transición no se reconocen como lectores y escritores, cuando se plantean experiencias de leer y/o escribir, la primera frase que generalmente aparece es “yo no sé leer, yo no sé escribir, yo no puedo, no sé cómo se hace”, se repite la misma situación que cuando se enfrentan al ejercicio de imaginar. En segundo lugar, la concepción que tiene la familia de la lectura y la escritura no favorece dicho proceso en los estudiantes. La familia juega un papel fundamental pues antecede a la escuela y deja huella en los pequeños. Las familias no tienen hábitos de lectura, en sus casas no hay libros

y las visitas a las bibliotecas públicas son casi nulas. Además, existen imaginarios que asocian aprender a leer y escribir con hacer extensas planas y los desarrollos tecnológicos han menoscabado la tradición oral de las familias, la que justamente fomentaba la imaginación en los pequeños.

Por último, otra arista del problema es la resistencia de algunas maestras a la enseñanza de la lectura y la escritura. Existe una discusión y posiciones que parten del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación inicial en el Distrito (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019) que, si bien en su última actualización hace una apuesta por la lectura y escritura como disfrute, aún entrelíneas muestra el temor a que las maestras se dediquen a alfabetizar: *“Se trata de fomentar, más allá de una técnica de alfabetización, la posibilidad de explorar y construir la propia historia mediante el diálogo con los textos orales y escritos”* (p. 58). Sin contradecir la posición y la importancia de generar experiencias significativas que den sentido al verdadero propósito de leer y escribir, considero que la consigna podría ser *“a través del aprendizaje de la lectura y la escritura los niños y niñas serán libres”*. Por eso, en mi proyecto aparece la pedagogía imaginativa como una alternativa que atrapa a niños, niñas, familias y maestros, y los convence que leer y escribir formalmente en educación inicial es posible.

Problematización

Imaginar: más allá de un juego, una puerta abierta al aprendizaje

La preocupación que genera exponer a los niños y niñas a procesos imaginativos y que sea difícil para algunos de ellos permite pensar en la complejidad que requiere imaginar. Kieran y Gillian (2018) plantean que la imaginación es un acto complejo de la razón, por ende, es necesario que haga parte de todos los procesos de aprendizaje. Desde esta posición, imaginar depende de las experiencias que se han tenido con el mundo, la

literatura y el juego simbólico, y que facilitan la construcción de imágenes mentales.

Según Arzube *et al.* (2018), se llama imaginación a aquella facultad de la mente que nos permite representar en ella tanto las imágenes de las cosas reales como de las ideales. Consiste en la utilización de abstracción de la realidad actual, por lo que imaginar va más allá de un juego, es la posibilidad de aprender porque reconoce la autenticidad y valida los conocimientos que cada uno posee.

Teniendo en cuenta lo anterior, la imaginación es una herramienta que puede ser usada en las aulas de educación inicial porque, tal como lo afirma la Universidad Finis Terrae (s.f.) en su artículo virtual *La Imaginación en la Educación*, “un niño que estimule la imaginación desde edades tempranas será un adulto creativo capaz de resolver problemas y destacar en todo aquello que decida ser”. Desde mi punto de vista, de esto se trata la educación: de la posibilidad de aprender para la participación y para la vida.

¡Qué nota es leer y escribir con significado!

Adentrarse en la enrucijada de procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en educación inicial tiene tantas aristas y posiciones como mirar el universo. Ferreiro (1997) plantea que:

En lugar de preguntarnos si “debemos o no debemos enseñar”, hay que preocuparse por dar a los niños ocasiones de aprender. La lengua escrita es mucho más que un conjunto de formas gráficas. Es un modo de existencia de la lengua, es un objeto social, es parte de nuestro patrimonio cultural (p. 4).

Con lo anterior, se reflexiona sobre el verdadero acto y significado de escribir. Pérez y Roa (2012) piensan en la escritura como la posibilidad de expresar aquello que se encuentra en el pensamiento y se quiere mostrar a otros, siendo así un acto que va más allá de decodificar o codificar. Ofrecer oportunidades

de escribir es el inicio de un camino para realizar hipótesis de la escritura; estas hipótesis son descritas por Pérez y Roa (2012) como un camino donde se empiezan a diferenciar el dibujo de las grafías; luego, se distingue la forma como se organizan espacialmente; y así, poco a poco, se encontrará la hipótesis del sonido con la letra.

Frente a la lectura, los niños deben ser expuestos en las aulas a encuentros reales que inician con el apoteósico escenario de la lectura en voz alta por parte de la maestra para que, más adelante, ellos puedan leer a otros. En el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito se señala lo siguiente sobre la lectura:

La lectura en sus diferentes formas es necesaria en las aulas: la lectura a través del maestro, la lectura de la imagen, del entorno y, por supuesto, debe ofrecerse a los niños y a las niñas oportunidades para propiciar un acercamiento paulatino y placentero a la lectura literaria, la lectura como experiencia estética, pues el contacto con la literatura motiva y legitima las preguntas desde muy temprano que hacen las niñas y los niños sobre lo que dicen los textos (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019, p. 57).

La lectura se concibe como un proceso de participación social y cultural que “va cimentando el gusto y la necesidad de la lectura y la escritura como elementos significativos en su vida”. No obstante, pensar en la diversidad con la que se cuenta en las aulas y los diferentes ritmos de aprendizaje que tienen los niños, hace posible pensar en la enseñanza de la lectura formal a partir de las hipótesis que van creando.

Por otra parte, reconocer la realidad de nuestras aulas, que están enmarcadas en contextos poco favorables para el desarrollo de estas habilidades (lectura y escritura), invita a proponer una alfabetización en educación inicial que vaya más allá de la codificación, decodificación y de un aprendizaje sin sentido y significado de letras, esta propuesta implica construir ambientes de interacción y de relación emoción-aprendizaje.

Solución pedagógica

Imaginando una alfabetización posible

En mi cabeza resuenan palabras como *equidad, oportunidad, posibilidad y libertad* e inmediatamente las relaciono con *imaginar, leer y escribir*. Mientras me dirijo del trabajo a la casa y de la casa al trabajo, cuando leo e incluso cuando escucho música, no dejo de pensar en esos niños y niñas con los que tengo la posibilidad de estar, de ser, aquellos con las que mi autenticidad y mi locura son genuinas y contagiosas. En el preciso momento en que estaba leyendo Peter Pan de Barrie (2008): “No te vayas, Peter -le rogué-. Yo sé muchísimos cuentos” (p. 44), pensé “¡yo también me sé muchos!”. Así fue como encontré el primer elemento para mi proyecto de lectura y escritura en primera infancia; la literatura infantil. Esta se tejió con la pedagogía imaginativa para dar origen a esta experiencia pedagógica.

Imaginar un aula de educación inicial donde las hadas, los duendes, el País de Nunca Jamás, el Ratón Pérez o un sin número de historias podrían hacer vibrar el corazón de niños y niñas fue lo que motivó la construcción de este proyecto. La literatura y la imaginación no son excluyentes, a través de una historia se abraza a cada pequeño, se lo motiva e invita a participar desde su particularidad, con la efímera esperanza de que querrán aprender a leer solo para descubrir mundos fantásticos, y a escribir solo para contar aquellos que habitan en su imaginación.

En las siguientes páginas, todo aquel que se atreva a continuar encontrará una propuesta que lo invita a pensar, reflexionar y crear su propia manera de promover la lectura. Se topará con pequeños ejemplos que pincelan la imaginación y que los puede llevar por un camino distinto, rompiendo algunos paradigmas. A continuación, presento los momentos en los que se dividió mi proyecto, en qué se basó y lo que buscaba con cada uno de ellos. Espero sea útil e inspirador para el lector.

Primer momento: *todos de la mano* (duración 2 meses)

Iniciemos con una de las primeras herramientas de la pedagogía imaginativa propuesta por Kieran y Judson (2018): las historias y relatos. Estos son tratados, no como una excusa para cumplir objetivos del currículo, sino como una manera de atrapar desde la emoción para generar conocimiento. El maestro de actuar como un narrador y no como un lector, por lo que es importante el uso de matices de voz, enseñar a las familias a leer y ser la voz del escritor, imaginando todo lo que quiso plasmar a través de esa historia.

Ahora bien, partamos del siguiente paradigma: los niños y niñas son el centro en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, para promover la lectura, es necesario que todos -niños, niñas, familias y maestros- estén en el mismo lugar, porque de una u otra manera aprendemos entre sí. Los niños traen una cultura oral familiar que merece ser reconocida para enriquecer el acervo literario, *todos de la mano* inician un viaje por distintas posibilidades literarias que aporten a la imaginación, que motiven y propicien una estrecha relación entre el leer y el imaginar.

Es necesario dotar el aula de un sin número de libros, leerlos en distintos momentos, dramatizarlos y en general explorar todos los lenguajes artísticos que permitirán aflorar las capacidades imaginativas de cada participante. Será de vital importancia llevar los libros a los hogares, bien sea con el préstamo de estos, o promover la afiliación de las familias a la biblioteca, además se deben realizar talleres con los padres para que muestren o descubran las habilidades narrativas que poseen.

Kieran y Judson (2018) hacen hincapié en la pregunta ¿Cuál es la historia que hay detrás de este tema? El maestro en su planificación debe imaginar una narración cautivante que mueva la emoción, que deje recuerdo, con el fin de cimentar el aprendizaje de los pequeños y que logren comprenderlo. Para contextualizar la experiencia, a continuación, se expone esta herramienta con niños y niñas de transición y sus familias.

Temas: “Imaginar, leer y escribir” - taller con familias

“Recuerdos”: para hallar la historia que se esconde detrás del tema “imaginar”, el encuentro con el niño interior que cada padre o madre lleva en su mente se compartirá en este taller. Lo más difícil e importante es romper el hielo, es imprescindible realizar un reconocimiento del espacio, de los otros y del recuerdo de su infancia; evocar ese cuento, canción, chiste o lo que ellos consideren que dejó huella en su niñez. Mientras esto sucede, los asistentes se toman del brazo por parejas, por turnos cada uno comparte su recuerdo. Al terminar este ejercicio, se forma un círculo para expresar los sentimientos que generó la experiencia (en este preciso momento se utiliza la herramienta donde predomina la emoción con significado).

“Leer”: no existe mayor placer que escuchar una historia. La maestra ha preparado la narración de “Ahora no, Bernardo” escrito por David MCKee e imaginando que son los pequeños con los que trabaja, realiza procesos de predicción para abordar la imaginación. Debe leer con entonación y encanto, al final cada padre y/o madre de familia expresa por qué cree que es importante leer a sus hijos e hijas. Para finalizar, los padres escriben un mensaje para sus hijos e hijas basado en la enseñanza que les dejó la historia.

Tema: “Imaginar mi monigote”

“Qué desafío es imaginar”: Todos deben usar el sombrero de la imaginación, el que la maestra sacó del bolsillo y con un polvo mágico posa en las cabezas de los pequeños, para que cada idea que surja después de leer “Mi monigote”, escrito por Nilda Zamataro, sea representada con diferentes materiales, mostrando que cada uno es capaz de imaginar y crear su propio monigote, cambiando el “no puedo imaginar” por el “sí puedo y de ahora en adelante lo haré”.

Figura 1. Segundo momento: *un encuentro real o imaginario (un día)*



La segunda herramienta propuesta por Kieran y Judson (2018) son los opuestos binarios. Ésta es fundamental porque nos aleja de lo concreto y nos adentra en lo abstracto. Aquello que pueden imaginar y que, en este punto, está más enriquecido. El primer momento les ha regalado infinitas posibilidades, desde el vocabulario hasta el encuentro con lo mítico, y el potenciamiento de significados que se han creado con la emoción.

Encontrar esa relación entre la emoción, la motivación y el aprendizaje es un aspecto importante en el inicio del proyecto. Aquí, como cuando dos personas cruzan sus miradas y se enamoran, los niños y niñas cruzan esa mirada con el libro, que atraparé o no su atención. El encuentro debe ser el acontecimiento más importante y significativo.

En este punto, el maestro está tan enamorado de la obra a trabajar que ha pensado en mil formas de entregar ese obsequio que cam-

biará la vida de los que se atrevan a ser partícipes de esa aventura. A continuación, les explico cómo crearía la aventura del encuentro entre esa fuente de imaginación (libro) y los estudiantes:

(Con el apoyo de cómplices). Es un día cualquiera, tocan la puerta del aula, es la/el guarda de seguridad; trae un paquete, en verdad trae un regalo, ¿qué será?... Para destaparlo, se genera una actividad con todo el grupo para ver qué encontramos. Para evitar la pregunta “¿quién quiere destaparlo?” -pues todos querrán- se establecen acuerdos: por ejemplo, cantaremos una canción 3 veces, se irá pasando el paquete al ritmo de esta y el que la tenga en su mano al final de la tercera vez, abrirá el regalo. Antes, se especula conjuntamente qué podría venir en el interior del paquete.

Otra experiencia para generar ese encuentro entre los niños y el libro a leer es por medio de un cómplice. Puede ser un compañero disfrazado de cartero, quien les pregunta a los estudiantes “¿qué dirá la carta?, ¿algo bueno o malo?” (uso de opuesto binario).

O también podría ser una señora de servicios generales que llega al aula con un mapa y les pregunta a los niños y niñas: “¿cuál será el tesoro?, ¿en qué lugar estará? ¿en un lugar seguro o peligroso?” (opuesto binario).

Se puede acudir a la situación de “un video que llegó a mi WhatsApp” y se les pregunta “¿quién lo pudo haber enviado?, ¿un amigo o un enemigo?” (opuesto binario).

Sea de la manera que sea, estas experiencias pedagógicas muestran la relación entre imaginar, leer y escribir. Con las preguntas, desde su imaginación, los niños y niñas empiezan a construir un personaje, inician el proceso de hipótesis y, con lo que llega -sea carta, mapa o video-, exploran las diversas formas de comunicación y a reflexionar sobre la importancia que tiene cada una de éstas en el aprendizaje para la vida.

Tercer momento: *un juego de rol* (21 días)

La tercera y última herramienta de la pedagogía imaginativa, según Kieran (2010), son las imágenes mentales, aquellas que surgen de la palabra narrada y no de la imagen que se muestra. Se puede decir que esta herramienta es poderosa porque permite evocar recuerdos, recordar olores, sabores y texturas con el simple uso de la mente.

Tal como sucede en un cuento, en este tercer momento todos tienen un rol que surge del texto elegido por el maestro en el primer momento. Aunque esto se aleja del segundo paradigma: “los proyectos surgen de los intereses y necesidades de los niños”, los maestros, como primeros lectores y conocedores de literatura, pueden proponer -según el diagnóstico realizado anteriormente- el texto que conectará al grupo de niños, niñas y familias.

El rol que asumen los niños y niñas está estrechamente relacionado con el punto anterior y la elección que tomó el maestro. Si el regalo que llegó es el libro, todos pueden elegir ser uno de los personajes y, con esa elección, realizar una experiencia dramática, plástica o musical. A través de ese personaje descubrirán lo que tiene escondida cada página.

Este momento se lleva a cabo en tres semanas. En la primera semana, se hace la construcción del rol del personaje elegido. Se hace la elección de cómo viste el personaje, del maquillaje y se hace una indagación sobre este; por ejemplo, si es un pirata del cuento de Peter Pan, se indaga qué es un pirata, si aún existen o dónde existieron; en caso tal que el personaje fuese un mago, se busca indagar sobre él. Construir el personaje es la excusa para ingresar a la escritura, el hecho de preguntar a los estudiantes “¿qué necesitamos de vestuario? o ¿cómo quieres que sea tu vestuario y de qué colores?” hace necesario que se expresen y realicen listas que dan sentido a la transcripción. Esas y otras preguntas llevan a realizar más interrogantes como por ejemplo “quién podrá ser su amigo, cómo se llamará, dónde vivirá, etc...”. Las respuestas a esto, y todo lo que la imaginación de los niños y niñas puede construir, se plasma en un dibujo o en una escritura, respetando el nivel en que se encuentra el

estudiante y es formalizada por sus padres o docente.

En las dos semanas restantes, nos dedicamos a promover experiencias que enriquecen la lectura. Si son piratas, se propone a los estudiantes buscar un tesoro, se leen pistas, se dibujan mapas, etc. Si el personaje es un mago, se realizan experiencias de magia que promueven la escritura con sentido.

Cuarto momento: *todos tenemos algo que contar* (lo que resta del año)

En este último momento, se construyen experiencias combinando las tres herramientas planteadas por Kieran y Judson (2018): historias y relatos, opuestos binarios e imágenes mentales, las cuales acompañarán y mediarán procesos de enseñanza aprendizaje en el transcurso del año, y se complementarán con las actividades rectoras de educación inicial como el juego, la exploración del medio, la literatura y el arte.

Otro paradigma o creencia que rompe esta propuesta es la que dice “tenemos una malla curricular que cumplir porque los niños deben aprender”. Mi querido(a) lector(a), hasta este momento esta propuesta pedagógica ha desarrollado un sin número de aprendizajes. El primero, y desde mi punto de vista el más importante, los niños, niñas y familias se han motivado a leer y escribir, porque reconocen este proceso como una oportunidad para comunicar lo que piensa y siente el niño o la niña. Por ejemplo, los y las estudiantes han podido hablar de avisos, cartas, medios audiovisuales, que están llenos de colores, formas, nuevo vocabulario, clasificaciones. También han logrado crear biografías y otras cosas que les han permitido desarrollar los procesos que plantea la malla curricular.

A partir de este momento empieza el encuentro de historias y de culturas que enriquece la imaginación, el conocimiento y las formas de aprender de los y las estudiantes. Es la hora de reivindicar la educación en primera infancia, de cerrar brechas, expandir el mundo a los ojos de esos niños y niñas, que mere-

cen conocer más allá de lo que la vida les puede ofrecer.

Evaluación de resultados y conclusiones

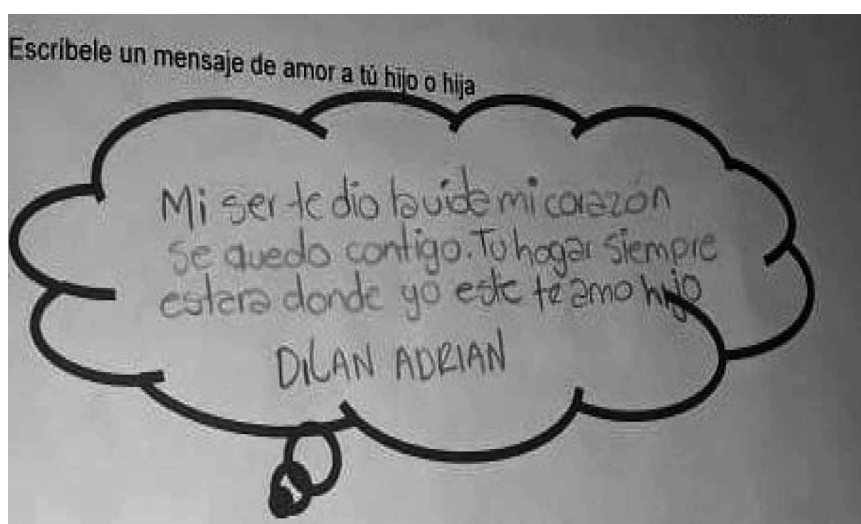
Todos de la mano

En el primer momento, uno de los primeros logros obtenidos es que todos los actores (niños, niñas, familias y maestra) se reconocen como lectores y escritores. Además, se construyen lazos entre familia-escuela, se transforma el significado de leer y escribir, se reivindica la imaginación como un proceso fundamental en el desarrollo de esquemas mentales, y se da el primer acercamiento a lectura y escritura por parte de los participantes del proyecto.

Las familias pierden el miedo de participar con sus escritos. A través de ellos muestran la función que tiene la escritura en la cotidianidad para expresar sentimientos. Un ejemplo de esto se observa a continuación:

Figura 2. Los padres escriben un mensaje de amor

Figura 3. Los padres escriben por qué eligieron el nombre de sus hijos



Un encuentro real o imaginario

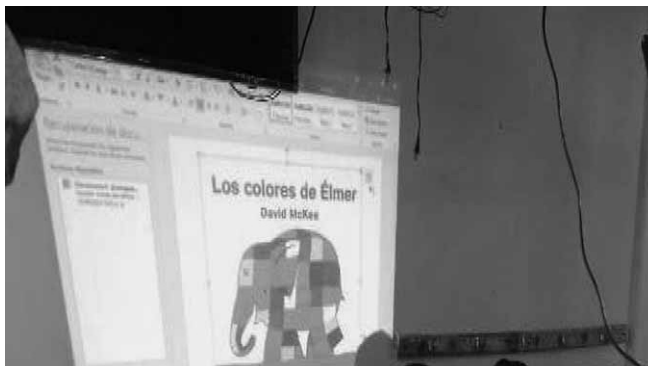


Para este momento, la maestra reconoce la capacidad de imaginar como una herramienta fundamental para despertar el interés en el proceso de lectura y escritura. El asombro es la situación mental inicial para que niños y niñas deseen conocer del personaje, del escritor y hagan relaciones con el nombre, con el lugar donde viven, con lo que les gusta hacer, conectando con la historia que los llevará todo el año por ese camino.

Figura 4. “Una manera de conocer al personaje”

Un juego de rol

La pedagogía imaginativa se fundamenta en la lectura de cuen-



tos donde prevalece la fantasía, e invita a conocer seres mágicos y lugares nunca vistos. En términos de resultados, en este punto en particular, los niños y niñas sienten una emoción positiva por lo que vendrá, sus hipótesis dejan ver las construcciones mentales que han empezado a realizar con la elaboración y diseño del personaje de la historia, y con el que trabajarán durante el resto del año. La interdisciplinariedad y las actividades rectoras de educación inicial juegan un papel en la creación de ese significado del que se ha hablado en todo el artículo: el significado de *imaginar*. En un dibujo o una obra, logran plasmar aquello que han imaginado. Pueden leer a través de un ambiente que se ha creado y realizar predicciones, establecer relaciones con los libros que conocen o con las películas que han visto. Encuentran la excusa perfecta para escribir a partir del nombre o pseudónimo que están utilizando en este juego de roles.

Figura 5. Asumiendo el rol de piratas para descubrir nuevas culturas

Todos tenemos algo que contar

Las situaciones propiciadas en los momentos anteriores faci-



litan este último momento: la escritura empieza a emerger a partir de la relación que se establece con la biografía del autor. El autor tiene algo que contarnos, pero los niños también tienen algo que contar sobre sus vidas. Al aprender a escribir

su nombre cobra sentido, la escritura les permite comunicar cuántos años tienen, o escribir el nombre de sus padres en una entrevista realizada por un compañero.

Otro aprendizaje es el acercamiento de los niños y niñas a su cultura y la de otras personas, construidas a partir de la exploración, la vivencia y la escucha. Enriquecer su vocabulario les permite construir nuevas imágenes mentales y, por ende, imaginar con mayor facilidad.

Los estudiantes también reconocen y saben leer y escribir palabras que se repiten en la historia, por ejemplo, *hadas*, *boleto*, o cualquiera que se use a menudo. Escriben el nombre del personaje de la historia, relacionan las consonantes o vocales que tiene el nombre de su personaje favorito o el del título con las que conforman su propio nombre, adentrándose al mundo de la escritura y la lectura formal. Reconocen en su mente cada fonema y la forma como se escribe (grafema), lo que los ha llevado a realizar preguntas como: “maestra, ¿cómo escribo papá, mamá, hadas o monstruo?”. Esto evidencia la intención que los niños y niñas tienen de escribir algo para mostrarles a otros y que debe ser entendible.

Figura 6. Palabras que tenían significado para ellos desde la narración

Figura 7. Párrafo creado y escrito por niño de transición

Figura 8. Aprendiendo de otras culturas



con la historia Elmer - Ceremonia japonesa del té

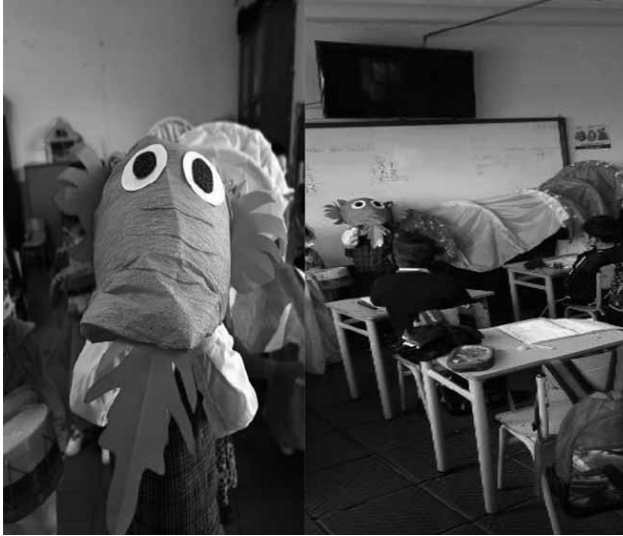


Figura 9. Enseñando lo aprendido a segundo grado - Festival del dragón celebrado en China



Reflexiones finales

A continuación, presentó una serie de conclusiones y reflexio-



nes de mi experiencia personal., con el fin de aportar a proyectos pedagógicos de otros maestros de primera infancia que se centran en la enseñanza de la lectura y la escritura, a docentes de otros grados y áreas de interés.

1. Al construir experiencias que permitan el aprendizaje de la lectura y escritura formal en niños y niñas de transición, es posible romper paradigmas y cerrar brechas entre la educación pública y privada. Los niños y niñas de transición de los colegios públicos Sí aprenden a leer y escribir formalmente, para ello requieren una carga emocional que de significado a lo que leen y escriben.
2. El uso de la literatura es fundamental para la construcción de imágenes mentales que ayudan a evocar sensaciones y emociones, permitiendo que los aprendizajes queden en la memoria y perduren en el tiempo.
3. El uso frecuente de las tres herramientas planteadas por Kieran y Judson, complementadas por las fases propuestas por

la maestra, permiten una alfabetización que va más allá de la codificación, decodificación y transcripción, además da sentido a las escrituras que los pequeños realizan, desde el garabateo hasta la escritura formal, así como a las lecturas que inician, desde la de imágenes hasta la formal.

Para que todo esto suceda en el aula es importante que los maestros cambien la forma de ver y plantear sus experiencias. A continuación, unos consejos pedagógicos desde mí ser:

Tips de quien aún está aprendiendo y nunca dejará de hacerlo

- *Imagine más que sus propios estudiantes*: Sus esquemas mentales están enriquecidos por la experiencia, esto le permitirá realizar propuestas que promuevan la lectura y que la conviertan en un instrumento de aprendizaje.
- *Recuerde que “desarrollar la imaginación es potenciar el conocimiento”*: Cuanto más aumenta el vocabulario en los niños y niñas, más se potencia su capacidad para la construcción de esquemas mentales.
- *Aunque esté trabajando un texto literario (como lo presenta esta propuesta), use otros como excusa*: Por ejemplo, si usa el cuento infantil “El Principito”, busque un poema de la serpiente, una canción del elefante, un baile del sombrero, elabore adivinanzas o trabalenguas, en fin, todo lo que se le pueda ocurrir. Utilice los recursos que considere necesarios y que enriquezcan el texto que escogió para trabajar.
- *Olvide los temas comunes que en la mayoría de los casos usa y adéntrese en elementos de la cultura propia y extranjera*: La literatura ofrece a los niños y niñas la oportunidad de conocer nuevas culturas, de despertar intereses por aspectos científicos, sociales o históricos que estimulan el desarrollo de su pensamiento, los prepara para el mundo real y los en-

frenta a la diversidad.

- *Realice una bitácora para descubrir lo que impactó a sus niños y niñas, así como para reflexionar de los aprendizajes, las dificultades, los errores:* De este modo, cada vez que quiera promover la lectura a través de un proyecto como este, tendrá más y mejores ideas. Apoye su registro con fotos o videos, eso facilitará el recuerdo de lo sucedido.
- *Consiga por lo menos una persona con quien trabajar en equipo:* Enriquece el proyecto y descubrirá mayores posibilidades de las que esta propuesta pueda brindar.
- *Pierda el miedo a irrumpir las aulas, coordinación y/o rectoría* para que las voces de los niños, niñas y la suya sean escuchadas.
- *Nunca, nunca deje de leer, imaginar y soñar.*

Una experiencia que deja huella en el ser y en el hacer

Cada experiencia que llevamos a cabo deja huella en el ser y el hacer, nunca somos los mismos después de compartir e interactuar con otros. Todos los días nos levantamos con la ilusión de aprender algo nuevo, este es el significado de “Maestros y Maestras que Inspiran”, es la construcción de nuevos aprendizajes, reconocer en cada uno y en el otro una posibilidad para tejer conocimiento.

Encontrar historias y experiencias duras es normal en un país donde la desigualdad parece perpetuarse. Por ello, encontrarse en el aula con maestros y maestras que transforman vidas y tocan almas, me hace pensar en cómo puedo mejorar, qué puedo tomar de esas experiencias y cómo puedo incluirlas en mi hacer. El programa ofrece una oportunidad única para investigar en el aula, para divulgar un trabajo que seguramente el lector también realiza con desafíos mayores. Por esta razón, Maestros y Maestras que Inspiran es el reconocimiento a millones de do-

centes que tienen sus propias luchas silenciosas, y que, tal vez en estas experiencias sistematizadas, encuentran un pedazo de las suyas.

Nunca mires la educación con desesperanza, solo en tu espíritu impetuoso, en el poder de tu imaginación, de la palabra y del amor existe la probabilidad de transformar la vida y los sueños de quienes pasan por tu aula.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2019). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito.
- Arzube, M., Flores, L. y León, I. (2018). La importancia de la imaginación como instrumento en el aprendizaje. *Revista Tecnológica Ciencia y Educación, Edwards Deming*, 2(1), 37-53. <https://revista-edwardsdeming.com/index.php/es/article/view/8>
- Barrie, J. (2008). *Peter Pan*. Alfaguara Juvenil.
- Ferreiro, E. (1997). *El espacio de la lectura y escritura en la educación preescolar*. http://www.zona-bajio.com/lyc_anexo5.pdf
- Kieran, E. (2010). La imaginación: una olvidada caja de herramientas del aprendizaje. *Praxis Educativa*, 16(14), 12-16. <https://repo.unlpam.edu.ar/bitstream/handle/unlpam/3064/n14a02kieran.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kieran, E. y Judson, G. (2018). *Educación Imaginativa: Herramientas cognitivas para el aula*. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ZeykDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=educaci%C3%B3n+imaginativa&ots=PzzqE1Kubt&sig=h3OA_OsIPcC_hEnVs8IBSx0Hnic#v=onepage&q=educaci%C3%B3n%20imaginativa&f=false
- Pérez, M. y Roa, C. (2012). Referentes para la didáctica del lenguaje en el Primer Ciclo. Secretaría de Educación del Distrito.
- Universidad Finis Terrae (s.f.). *La imaginación en la educación*. Facultad de Educación Psicología y Familia. <https://facul->

tadeducacion.uft.cl/blog-fepf/la-imaginacion-en-la-educacion/#:~:text=Un%20ni%C3%B1o%20que%20ve%20estimulada,con%20lo%20que%20est%C3%A1%20aprendiendo

DiverAula Kids: el camino hacia la cultura de la educación inclusiva en primera infancia

Sandra Milena Daza Caldas¹

Introducción

En 2019 en el colegio Juan Evangelista Gómez; institución educativa con sede única, ubicada en la localidad cuarta de San Cristóbal, UPZ La Gloria, en la parte baja del barrio La Victoria de la ciudad de Bogotá, nace la experiencia pedagógica *DiverAula 2020: el camino hacia la cultura de la diversidad y la inclusión educativa en la Primera Infancia*, pensada para estudiantes de ciclo inicial y preescolar, en los grados Jardín y Transición. Una propuesta de innovación educativa fundamentada en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante DUA) (MECE, 2015).

Hoy, dicha propuesta se presenta a la comunidad educativa como *DiverAula Kids: el camino hacia la cultura de la diversidad y la inclusión educativa en la Primera Infancia*. Desde

1 Docente de preescolar del colegio Juan Evangelista Gómez IED. Licenciada en educación preescolar y básica primaria, Corporación Universitaria Iberoamericana. Correo de contacto: smdazac@gmail.com

sus inicios fue concebida como una apuesta pedagógica y humanista que responde, tanto a la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre (ICBF, 2016), como al Decreto 1421 de 2017 (MEN, 2017) que reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad y destaca la importancia de ofertar una educación inclusiva y equitativa, donde todos los niños -con o sin discapacidad- reciban las mismas oportunidades de aprendizaje y puedan pertenecer al aula regular con las adaptaciones necesarias que garanticen la formación armónica en un ambiente favorable y accesible. Así mismo, se basa en el modelo pedagógico institucional socio crítico y se apoya en la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante ABP).

Desde el quehacer dinámico, creativo, sensible y de trabajo colaborativo que caracteriza a la maestra líder del proyecto, la apuesta pedagógica destaca la importancia de generar experiencias intencionadas y significativas que posibiliten la atención integral de todos los estudiantes; vivencias pedagógicas en las que todos los niños sin excepción, potencien sus habilidades cognitivas, comunicativas, sociales y emocionales, y cuyo objetivo trazado es el de reorientar las prácticas pedagógicas tradicionales, que aún en la actualidad se ofertan, hacia la implementación de actividades capaces de atender los estilos de aprendizaje Kinestésico, Visual y Auditivo que propone desarrollar el DUA.

Ahora bien, no existe una única guía para implementar el DUA, no solo es un método que proporciona diversas opciones didácticas para lograr una inclusión efectiva al minimizar las barreras físicas, sensoriales, cognitivas y culturales que pudiesen existir en el aula, también invita a la adaptación de múltiples herramientas y enfoques que favorecen la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación. A través de observación indirecta y no participante ahondé en prácticas pedagógicas que se implementan en el preescolar.

Lo anterior me permitió concluir que un porcentaje significativo del profesorado no se siente preparado para implementar el modelo Diseño Universal para el Aprendizaje, aun así esté de acuerdo con atender a la diversidad y la considere como un elemento enriquecedor del proceso educativo. Hay resistencia a abandonar formas y métodos educativos tradicionales, centrados en la transmisión de la información y la memorización de contenidos, una actitud pasiva frente al cambio, la innovación y el trabajo individual. Esto implica que la inclusión educativa se deje a los profesionales de educación especial y/u orientación escolar.

Por lo anterior, se consideró pertinente la puesta en marcha de prácticas pedagógicas incluyentes para los cursos de jardín y transición, a partir de escenarios de aprendizaje estructurado, retador y generador de múltiples experiencias para los niños. Este tipo de experiencias pedagógicas valoran particularidades, desarrollan habilidades cognitivas, fomentan rutinas de pensamiento, fortalecen competencias sociales y potencian talentos; aspectos que permiten reconocer la diversidad del aula y promover la igualdad en la garantía de los derechos de los estudiantes en primera infancia.

Problematización

Es común escuchar que “el nuevo reto educativo” es partir de las particularidades de los estudiantes, sus familias y contextos. Sin embargo, desde la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948 (ONU, 1948), el reto será siempre ha sido el mismo, que la intencionalidad pedagógica de los actores de la educación reconozca esta diversidad. La naturaleza de la población de nuestras aulas es ser diversa por condiciones personales, sociales y/o culturales. “La diversidad es un rasgo constitutivo del ser humano” (Salvador, 2001) que muestra una realidad múltiple y compleja, presente en las instituciones educativas y a la que es necesario abordar desde una educación, que además de ser inclusiva, sea preventiva, fomente capacidades y equilibre las situaciones de desigualdad existentes.

La Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 2022) establece los derechos humanos básicos de todos los niños del mundo. Entre ellos se encuentran el derecho a la supervivencia, a desarrollarse plenamente, a ser protegidos de influencias perjudiciales, del abuso y de la explotación y a participar plenamente en la vida familiar, cultural y social. Con miras a tener una educación inclusiva en Colombia, en 2015 se publicó el *Documento de Orientaciones Técnicas, Administrativas y Pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva* (MEN, 2015) y, como ya se mencionó, para el año 2016 se instauró la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre; la cual, sienta las bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral de todos los niños. Allí se concibe a los niños como sujetos de derechos, únicos y singulares, activos en su propio desarrollo, así como interlocutores válidos, integrales, y se reconoce al Estado, la familia y la sociedad como garantes de sus derechos.

Esta política pública apuesta por un modelo educativo en el que todos los niños en etapa preescolar aprendan juntos, con las mismas oportunidades de aprendizaje y de desarrollo independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, e invita con ello, a salir de estructuras rígidas de organización, y del aislamiento docente para crear ambientes de trabajo flexibles y accesibles, que permitan al estudiante acceder al aprendizaje y que se motiven por él. Posterior a ello, nace el ya citado Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta y da a conocer las disposiciones generales para la atención educativa de los estudiantes con discapacidad: implementación de apoyos educativos, definición de ajustes razonables y aplicación del Diseño Universal. Mediante este decreto el Gobierno colombiano fortalece la educación inclusiva de las personas con discapacidad en todo el país, cumple lo reglamentando en la Ley Estatutaria de Discapacidad —Ley 1618 de 2013— (DAFP, 2013) y se ajusta a la Convención de Discapacidad de la Ley 1346 de 2009 (DAFP, 2009).

Si bien, a partir del Decreto 1421 de 2017 se inicia la puesta en marcha de acciones de atención educativa que potencien fortalezas y habilidades en estudiantes con discapacidad, evitando prácticas de marginalización, segregación y exclusión, es decir, acciones encaminadas al apoyo e intervención educativa para los estudiantes con discapacidad, con trastorno permanente de voz y habla, del espectro autista, por déficit de atención e hiperactividad, y por supuesto, apoyo e intervención educativa para estudiantes con daño cerebral y enfermedades huérfanas, en lo que refiere a la primera infancia, tanto el Ministerio de Educación Nacional como la Administración Distrital, le apuestan a un modelo educativo que no solo reconozca la diversidad, singularidad y particularidades de los niños que se encuentran en los escenarios del preescolar, sino que promueva iniciativas y prácticas inclusivas en las que todos los niños mejoren las posibilidades de aprendizaje y participación. Por esta razón, se publican los documentos *Bases Curriculares de la Educación Inicial y Preescolar* (MEN, 2017) y el *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial del Distrito* (Bejarano, 2020), con el objetivo de aportar a docentes herramientas para su quehacer pedagógico con una concepción amplia del sentido de la educación inicial, centradas en reconocer las características y potencialidades de los niños.

Partiendo de entender la educación inclusiva como un proceso que aborda y responde a la diversidad de necesidades de todos los educandos, a través de una mayor participación en el aprendizaje y en las actividades culturales y comunitarias, con el fin reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo —Ley 1516 de 2012— (DAFP, 2012), es deber de la escuela acoger población con discapacidad y personas que poseen capacidades o talentos excepcionales, grupos étnicos, población afectada por la violencia y por supuesto, ajustar el quehacer pedagógica al estilo de aprendizaje de cada persona. Los actores involucrados en la educación deben reconsiderar conti-

nuamente sus prácticas en cuanto a contenidos, metodologías, enfoques, evaluación, etc., teniendo en cuenta la diversidad que existe en las aulas de clases.

Son varios los aspectos que deben ser tenidos en cuenta para generar ambientes inclusivos en las instituciones que ofertan educación a la primera infancia. Todos se centran en la actitud y la responsabilidad docente frente a la diversidad, tal como se observa en lo que dice Parrilla (1996): “la formación permanente para atender a la diversidad ha de partir también de una formación de las actitudes ante la diversidad”. Por su parte, Echeita (2008) recalca que el persistente problema en el desarrollo de prácticas de inclusión educativa somos nosotros y nuestros propios límites, nuestras actitudes, el cómo percibimos las diferencias, cómo nos preparamos para enfrentarnos a la diversidad y nuestra disposición para transformar la realidad que nos rodea.

Hart *et al.* (2010), ponen el énfasis en la necesidad de estimular en las escuelas el principio de “transformabilidad”, entendido como la firme convicción del profesorado en que todos los alumnos pueden aprender y que su acción puede transformar y mejorar dicho aprendizaje. El docente debe asumir la responsabilidad del aprendizaje de todos sus estudiantes (Ainscow y Muncey, 1989), su actividad debe propiciar en éstos el desarrollo de capacidades, intereses y estilos de aprendizaje; en sus familias estilos de crianza, expectativas educativas y culturales; y, en los profesores, conocimiento y formación. Sin embargo, la realidad observada refleja dos grandes barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes: la falta de estructura, estabilidad y rutinas para alcanzar el aprendizaje y la permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatorias entre los estudiantes —etiquetaje—.

Con relación a la primera barrera mencionada, hay una oposición a abandonar nociones y modelos pedagógicos tradicionales de aprendizaje y enseñanza, los cuales se basan en que los

estudiantes reciben pasivamente la información. Muchos docentes no tienen intención de reemplazarlos por modelos que reconozcan a cada individuo como ser activo y comprometido en sus tres tipos de relaciones: con los demás, consigo mismo y con el mundo (ICBF, 2016). En segundo lugar, clasificar y establecer normas discriminatorias que resultan de una etapa diagnóstica, segrega y determina quién es “estudiante promedio” y quién “estudiante especial”. Esto se hace con el fin de brindar a un grupo determinado de estudiantes acciones de enseñanza homogéneas pero que no responden a ritmos y estilos de aprendizaje, mientras que, para otro grupo restante busca proponer prácticas de aprendizaje para alcanzar “desempeños mínimos” con el argumento de ser una población que se caracteriza por no tener la capacidad intelectual de responder a habilidades de pensamiento de orden superior. Esta práctica anula la concepción de la educación como el acto que favorece el derecho a aprender y garantizar el desarrollo de capacidades intelectuales, actitudinales, emocionales, físicas y de personalidad, las cuales no solo le permiten a un sujeto ser y hacer, sino que son necesarias para el alcance de una vida plena, feliz y digna (Nussbaum, 2012).

Solución pedagógica

DiverAula Kids propone, como lo expongo en el documento de Daza (2020), la herramienta didáctica de enseñanza y aprendizaje *DiverTaller*. Su propósito es desarrollar talleres pedagógicos en primera infancia que se basan tanto en experiencias plásticas, musicales y dramáticas, como en actividades de literatura, juego y exploración del medio, para el desarrollo cognitivo, socio afectivos y físico-creativo del ser.

Dicha herramienta pedagógica, retoma la idea -taller de expresión- del enfoque pedagógico Reggio Emilia (Malaguzzi, 2021); concebido como un laboratorio de actividades que favorecen la expresión y la comunicación. Además de poner en escena los lenguajes artísticos de la primera infancia (MEN,

2014) y las demás actividades rectoras en la educación inicial (MEN, 2019) y (Bejarano, 2020); permite a los niños el desarrollo de competencias cognitivas a partir de experiencias que admiten promover una actitud prosocial. Es decir, esta herramienta permite desarrollar sentimientos y emociones a través del conocimiento, desplegar capacidades físicas a través de la formación en hábitos saludables de vida, desarrolla capacidades actitudinales/axiológicas basadas en los valores de igualdad, libertad y compasión en los que se respete la diversidad funcional y se promueva la inclusión y, por supuesto, el desarrollo de las capacidades conductuales/comportamentales, entendidas éstas como el conjunto de patrones de conducta que la persona debe llevar a cabo para rendir de manera eficiente en sus tareas y funciones de acuerdo con su edad y contexto (Nussbaum, 2012).

El taller pedagógico en primera infancia debe ser visto como una estrategia que propicia escenarios de aprendizaje estructurado, retador y generador de múltiples experiencias para los niños que participan en él, estimulando así la investigación y promoviendo entre los estudiantes el desarrollo cognitivo, socio afectivo y físico-creativo. Al respecto, González (1987) conceptualiza al taller como “un espacio-tiempo para la vivencia, la reflexión y la conceptualización como síntesis del pensar, el sentir y el hacer”. El taller es una vía idónea para formar hábitos, desarrollar habilidades y fortalecer capacidades que permitan a los estudiantes construir conjuntamente el conocimiento cuando observan y experimentan.

Arboleda (2011) sostiene que, el aprendizaje bajo esta metodología debe pasar de la información al conocimiento, proceso que exige organizar la información -nivel básico de conocimiento-, examinar —un nivel más avanzado del conocimiento— y usar el conocimiento, aplicarlo, generarlo -estado de competencias, comprensiones o complejización del conocimiento-. Black Max (1946) citado por Gutiérrez (2009),

sostiene que observar y experimentar hace posible que las habilidades de pensamiento interactúen y se apoyen mutuamente a fin de desarrollar el pensamiento crítico del sujeto como parte de su proceso intelectual y como producto de sus esfuerzos al interpretar la realidad que lo rodea, dando prioridad a la razón y la honestidad. Así, el taller es una de las estrategias pedagógicas usadas en el contexto de la educación inicial que, según Durán (2019), apunta a una concepción de niños activos y participativos en sus procesos de desarrollo y aprendizaje.

DiverTaller es una estrategia pedagógica que a través de experiencias plásticas, musicales y dramáticas, de actividades de juego, literatura y exploración, implementadas cada dos semanas, no solo favorece la interacción y creación de espacios sociales donde se puede construir conocimiento, desarrollar la creatividad y promover el trabajo colaborativo, sino que además, garantiza que a los niños se les permita ser y hacer en su relación con los demás, consigo mismo y con el mundo, a través de sus posibilidades, destrezas y habilidades. Cada taller artístico es una instancia de aprendizaje por medio de acciones de exploración, experimentación y descubrimiento, que responden a la única finalidad de cada sesión: la búsqueda de múltiples formas y técnicas de expresión y percepción para mantener la motivación, la creatividad y el asombro por el conocimiento.

En la planeación de cada taller artístico, se pretende el logro de aprendizajes esenciales en las cinco áreas que propone el método Montessori: Matemáticas, Lenguaje, Sensorial, Vida Práctica, Cultura (FAMM, 2022). Se procura la puesta en escena de estrategias cognitivas que promueven el pensamiento en los estudiantes, es decir, la práctica de Rutinas de Pensamiento expuestas por el proyecto Zero (Ferreira, 2020), que lleven al estudiante a hacer visible su pensamiento y creatividad. A continuación, una actividad que ejemplifica lo expuesto.

**Tabla 1. Experiencia pedagógica:
Taller multisensorial “lavado en seco”**

Habilidades: autorregulación y evaluación Disposiciones: curiosidad y flexibilización		
Inicio	Desarrollo	Cierre
<ul style="list-style-type: none"> – Duración: 5 minutos – Recursos/materiales requeridos: video de la dinámica grupal para masajes en la espalda “rompo un huevo” en https://www.youtube.com/watch?v=9NM6r5jmEMc – Descripción de la actividad: Con el grupo dispuesto en círculo; sentados en el suelo con piernas abiertas y mirando la espalda del compañero, hacer masajes en la espalda de quien está delante con los movimientos que indica la ronda. Esta dinámica de contacto corporal busca la toma de conciencia de forma placentera de las dimensiones y el espacio de nuestro cuerpo con relación al espacio externo. Además, ayuda en la creación y potenciación de lazos afectivos con pares. Aquí, una breve estrofa de lo que dice la canción: “Rompo un huevo, rompo un huevo, Cae la yemita, cae la yemita, Suben las hormiguitas, bajan las hormiguitas, Suben los elefantes, bajan los elefantes, Suben los vampiros, te chupan la sangre, te chupan la sangre, Bajan los vampiros, Sube la serpiente, rodea tu cabeza y . . . ¡Hace mucho frío!” 	<ul style="list-style-type: none"> – Duración: 30 a 40 minutos – Recursos/materiales requeridos: una tapa de una caja de cartón de zapatos, bolsa de basura, tijeras, cinta pegante, punzón. – Descripción de la actividad: Para crear un tablero de lluvia seca se requiere recortar tiras de la bolsa plástica, hacer agujeros con el punzón a la tapa de cartón y pasar a través de ellos las tiras de bolsa, hacer nudo y sellar los agujeros con cinta e inflar los globos. La actividad tiene dos intencionalidades: la adecuación de un entorno que facilite la exploración y el descubrimiento de experiencias sensoriales y, un espacio para la expresión plástica, que permite representar y comunicar mediante la utilización de diferentes técnicas y materiales plásticos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Duración: 20 minutos – Recursos/materiales requeridos: tablero de lluvia seca, colchoneta, cojín, música de relajación, 3 globos inflados y atados. – Descripción de la actividad: Con el grupo de niños dispuestos en fila -sentados en el suelo-, cada estudiante espera su turno para pasar por la sección de lavado en seco; lugar en que el estudiante, acostado sobre colchoneta y cojín, se dispone a recibir masajes con el tablero de lluvia seca y los globos. La actividad además de relajar y liberar tensiones es una técnica que lleva a los niños a experimentar confianza y seguridad; les ayuda a desarrollar sus capacidades físicas y mentales, como, por ejemplo, mejorar la concentración y resistencia, reforzar la confianza en sí mismos.

Acorde con el diseño y ejecución de cada taller, se llevan a cabo los momentos de la práctica pedagógica que permiten el desarrollo y el aprendizaje de los niños de manera intencionada: Inicio, Desarrollo y Cierre. Estos espacios de encuentro resultan de la práctica pedagógica en la que participan los estudiantes y que se configuran desde las interacciones entre ellos y ellas, y en relación con las propuestas pedagógicas y educativas que la maestra proyecta. Cada taller es un conjunto de actividades se realizan de continuo, la distinción a entre uno u otro momento es para enfatizar su intencionalidad pedagógica y didáctica:

Tabla 2. Fases del taller

Fases	Finalidad
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> – Utilizar diferentes medios para motivar a los estudiantes de forma que tengan una predisposición favorable al aprendizaje. – Utilizar diversas estrategias para conocer el punto de partida de todos los estudiantes respecto de los nuevos aprendizajes o temas que se van a abordar.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> – Proporcionar múltiples medios de presentación para que los contenidos de aprendizaje sean accesibles a todos los estudiantes. – Proporcionar diversidad de experiencias y situaciones de aprendizaje. – Utilizar diversas estrategias para procesar, comprender la información y construir significados -Rutinas de pensamiento-. – Proporcionar múltiples medios de expresión y ejecución.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> – Utilizar diversas estrategias para sintetizar el proceso seguido. – Utilizar diferentes medios para expresar lo que se ha aprendido.

Los talleres tienen en cuenta los ejes de trabajo pedagógico cognitivo, socio afectivo y físico-creativo esenciales para el desarrollo y aprendizaje de los niños (Bejarano, 2020), y las dimensiones del desarrollo en educación inicial: Personal Social, Cognitiva, Comunicativa, Artística y Corporal (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013). Con el propósito de potenciar el aprendizaje de los estudiantes de ciclo inicial y desarrollar en ellos el pensamiento crítico, se toma como referente la taxonomía de Bloom, entendida ésta como “Los Objetivos del Proceso de Aprendizaje” (Rodríguez, 2019). El pensamiento crítico está compuesto de habilidades -componente cognitivo- y de disposiciones -componente motivacional- (Kennedy, 1991). Según Facione (2007), las habilidades que representan el componente cognitivo -el saber qué hacer- son: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación.

En relación con el componente cognitivo, *DiverTaller* pretende fortalecer la evaluación y la autorregulación entendiendo esta última como la habilidad que permite manejar emociones, comportamientos y movimientos corporales cuando se enfrenta una situación que es difícil de manejar. Mediante la autorregulación los niños logran determinar lo que necesitan para tranquilizarse cuando se molestan, siendo capaces de ser flexibles cuando las expectativas cambian con el fin de evitar los estallidos de frustración. En lo concerniente a la evaluación, *DiverTaller* la sustenta como una habilidad cognitiva de orden superior que involucra procesos cognitivos como revisar, formular hipótesis, criticar, experimentar, juzgar, probar, detectar y monitorear: Las claves para su desarrollo radican en experiencias pedagógicas que impliquen comparar y discriminar ideas, presentar teorías, tomar decisiones basándose en argumentos razonados y reconocer la subjetividad. A continuación, se presenta una actividad que ilustra el componente descrito:

Tabla 3. Experiencia Pedagógica: Taller emocional “Emo doll”

Habilidades: autorregulación y evaluación		
Inicio	Desarrollo	Cierre
<ul style="list-style-type: none"> – Duración: 3 minutos. – Recursos/materiales requeridos: instrumentos musicales, equipo audiovisual y video de la canción “El monstruo de los colores” en https://www.youtube.com/watch?v=wwUjlgFvj54 – Descripción de la actividad: Se dejan a disposición de los niños instrumentos musicales para tocar, bailar y aprender la canción “El monstruo de los colores” del autor Juan Muñoz. La actividad de descubrimiento musical pretende, desde la libre experimentación con instrumentos musicales, la estimulación de la musicalidad innata que llevamos dentro. Pone en juego melodía, ritmo y pulso. 	<ul style="list-style-type: none"> – Duración: 30 a 40 minutos. – Recursos/materiales requeridos: dos rollos de papel higiénico, hojas blancas, colores, plumones, lápiz, tijeras, pegante, bisturí. – Descripción de la actividad: Para elaborar un “emo doll”, en uno de los rollos dibujar una niña o niño de cuerpo completo y recortar su cara sin rostro. En el otro rollo de papel higiénico, pegar una carita por cada emoción mencionada en la canción. Luego, introducir el rollo con caritas en el rollo que se dibujó el cuerpo completo para posteriormente, girar los dos o alguno de los rollos hasta asignar una emoción al rostro. Esta actividad tiene como finalidad reconocer las emociones básicas al relacionarlas con el estado de ánimo que se le asigne al muñeco: Alegre, triste, enfadado, asustado, aburrido, asombrado. 	<ul style="list-style-type: none"> – Duración: 10 minutos. – Recursos/materiales requeridos: disposición del grupo en asamblea, “emo doll” y una pelota. – Descripción de la actividad: Siguiendo la misma dinámica que nos plantea el juego “tingo tango”, se pide al participante que quede con la pelota en la mano al escuchar “tango”, imite la emoción que ha asignado a su “emo doll” para que uno de los integrantes del grupo la adivine, imite y describa. Esta es una dinámica de grupo que fomenta la cohesión de los niños que participan, cuyo principal beneficio es la comunicación y socialización.

En cuanto al componente motivacional, Facione (2007) propone doce disposiciones del pensamiento crítico, de las cuales *Diver-Taller* proyecta el afianzamiento de la curiosidad y flexibilización, definiendo la curiosidad como el comportamiento natural que poseen los niños de querer saber algo mediante la investigación y el aprendizaje, un impulso natural de ir en busca de información sobre algo para luego interactuar consigo mismo, con el ambiente y con otros. La flexibilización cognitiva juega un papel importante en el aprendizaje y en la vida diaria de los

estudiantes, es la capacidad de adaptarse a una situación inesperada, responder a retos nuevos y resolver problemas. Para instruir este componente, se describe la siguiente actividad:

Tabla 4. Experiencia Pedagógica: Taller psicomotor “manos-pies”

Disposiciones: curiosidad y flexibilización		
Inicio	Desarrollo	Cierre
<ul style="list-style-type: none"> – Duración: 3 minutos. – Recursos/materiales requeridos: video de la dinámica “Si tu cerdo” en https://www.youtube.com/watch?v=-b8zSL_gX20 – Descripción de la actividad: Con el grupo dispuesto en círculo -de pie-, realizar los movimientos que indica la dinámica grupal “Si tu cerdo” de Luis Pescetti. <p>Ésta es una actividad energizante -rápida y divertida- de calentamiento corporal que pretende reducir la tensión y la vergüenza inicial, favorecer procesos colaborativos y ayudar a que los miembros del grupo se integren: “Si tu cerdo engorda . . . Hazlo adelgazar, no le des azúcar, ni salsas, ni pan.</p> <p>Oing, oing - oing, oing -BIS-</p> <p>Es un cerdo ese chanchito -BIS-</p> <p>Oing, oing - oing, oing -BIS-</p> <p>Si está gordo . . . hazlo adelgazar -BIS-</p> <p>Oing, oing - oing, oing” -BIS-</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Duración: 30 a 40 minutos. – Recursos/materiales requeridos: octavos de cartulina arte, tijeras, siluetas de manos y pies, marcador e instrucciones del PDF que se encuentra en el link https://secureservercdn.net/160.153.138.177/dz0.40d.myftpupload.com/wp-content/uploads/2020/03/Juego-mano-pie.pdf – Descripción de la actividad: Para elaborar el tablero de manos-pies hay que calcar y recortar varias figuras de los pies y las manos, así: 12 plantillas del pie derecho, 12 del pie izquierdo, 10 de la mano derecha y 10 de la mano izquierda, para un total de 44 huellas, Luego deben pegarlas en líneas de tres como está en las instrucciones del PDF. <p>La actividad tiene dos intenciones: constituir un lugar cálido y con materiales adecuados donde los niños consigan progresos psicomotrices por medio del juego y, un momento para la expresión plástica que favorezca el desarrollo motor, lingüístico, cognitivo, social y emocional de los niños.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Duración: 20 minutos. – Recursos/materiales requeridos: tablero de manos y pies, equipo de audio y video de la canción “Mimue” en https://www.youtube.com/watch?v=mwJulqG7nbE – Descripción de la actividad: Ubicar el tablero en el suelo y avanzar sobre él saltando de fila en fila al ritmo de la canción en la posición que indican las huellas de palmas y pies. <p>Con la actividad se pretende que mientras el niño se divierte, desarrolle y perfeccione habilidades motrices básicas y específicas al tener que superar y transformar una situación de conflicto.</p>

Evaluación de resultados y conclusiones

Interpelada por un contexto que invita a la originalidad didáctica para responder a la demanda de formación, capacitación y actualización pedagógica constante, me aventuré en la exploración de nuevos formatos que cuentan con estrategias didácticas novedosas que transforman las prácticas educativas cotidianas. Estas nuevas estrategias permiten la construcción de espacios pedagógicos en los que la actividad intelectual, motriz, afectiva y social de los niños en primera infancia se dé de manera natural, espontánea y significativa. Estrategias que, además de estar acompañadas con el afecto, la atención y el cuidado necesarios para el pleno desarrollo de capacidades y el respeto de derechos, privilegian las habilidades para la vida, mejoran la capacidad para vivir una vida más sana y feliz, permiten intervenir sobre los determinantes de la salud y el bienestar, y participar de manera activa en la construcción de sociedades más justas, solidarias y equitativas. En este marco se ubica la estrategia pedagógica y didáctica “Taller”, mediante la cual los estudiantes se adentran en el afianzamiento de elementos esenciales del acto comunicativo: escucha activa, respeto, empatía y concentración en el aula, además desarrollan habilidades cognitivas como el fomento de rutinas de pensamiento y el fortalecimiento de competencias sociales. Con este fin, se propone a los estudiantes desarrollar acciones entre las que se destacan realizar aportes, confrontar sus ideas y las de los compañeros, escuchar receptivamente a sus pares y poder considerar lo que es valioso para el cumplimiento del objetivo común; establecer vinculaciones entre ideas y conceptos, seguir la ilación de diferentes razonamientos, defender sus posicionamientos e ideas; negociar posturas con sus compañeros, extraer conclusiones a partir de los diálogos profundos del grupo, construir entre todos y resolver en equipo.

A raíz de un proceso continuo de formación y cualificación, en programas académicos, acompañamiento *in situ* e intercambio pedagógico docente, he reflexionado sobre mi práctica de

enseñanza para hacer una revisión crítica de mi trabajo: argumentar acciones propias y reorientar prácticas pedagógicas. La reflexión sobre mi labor me ha permitido explicar y problematizar los procesos de enseñanza, y se ha convertido en un recurso para cuestionar, explicar y proponer otras alternativas de intervención pedagógica. Tuve que aceptar que mi práctica educativa en algún momento fue estática, era asociada a conceptos de orden, disciplina, con un fuerte apego al método tradicional de saber enciclopédico, memorización y repetición. Años atrás, este fue el *leitmotiv* de la presentación de propuestas pedagógicas alternativas de innovación en la enseñanza, y de participación en eventos académicos con la publicación de experiencias pedagógicas de aula. Esta actitud reflexiva también permitió la movilización docente, aunque aún de forma aquietada e intermitente, hacia la conquista de nuevas habilidades que promueven la cultura de la colaboración y el trabajo en equipo, en la que además de compartir y retroalimentar prácticas y saberes pedagógicos, se promueve la flexibilidad, la exploración y la experimentación pedagógica.

Con el deseo ferviente de reorientar las prácticas educativas en primera Infancia desde el Diseño Universal para el Aprendizaje para el establecimiento de la cultura de la inclusión, planteo ante mi comunidad educativa la apuesta pedagógica *DiverAula Kids*. En la actualidad admite el acercamiento a prácticas de educación inclusiva y pone en escena la estrategia pedagógica *DiverTaller*, una herramienta pedagógica significativa, dinámica, incluyente y garante de participación, en la que la lúdica y la creatividad son sus componentes esenciales. El trabajo pedagógico se ve enriquecido con actividades motivadoras y articuladas que promueven la exploración y la curiosidad. Cada taller es una experiencia que no solo se enfoca en el arte, el juego, la literatura y/o la exploración del medio, sino que moviliza la participación colectiva, el trabajo en equipo, la expresión de los sentimientos, la comunicación asertiva y la regulación de conflictos. Lo anterior se logra a través de las características

que deben estar presentes en cualquier experiencia pedagógica para que ésta se constituya un espacio educativo significativo, tal como se plantea en el documento Desarrollo Infantil y Competencias en la primera infancia (MEN, 2009).

Tabla 5. Características de un espacio educativo significativo

Características	Preguntas orientadoras
Situación estructurada	<p>¿Cuáles son los propósitos de aprendizaje de la situación?</p> <p>¿Cuáles son las modalidades de participación y de intervención de los actores educativos para lograr los propósitos de aprendizaje?</p> <p>¿Cuáles son las herramientas de apoyo y el material de trabajo que se utilizan en la situación?</p>
Contexto de interacción	<p>¿La situación permite la interacción de los niños con otros niños y consigo mismo?</p> <p>¿La situación permite la interacción de los niños con los agentes educativos?</p> <p>¿La situación permite la interacción de los niños con los objetos del entorno?</p> <p>¿La situación permite la interacción de los niños con los eventos cotidianos y novedosos?</p>
Situación de resolución de problemas	<p>¿Cuál es la meta que los niños deben alcanzar?</p> <p>¿Cuál es el punto de partida?</p> <p>¿Cuáles son los obstáculos que tienen para alcanzar la meta?</p> <p>¿Cuáles son las alternativas posibles que tienen para alcanzarla?</p>
Situación que exige el uso de competencias variadas	<p>¿Cuáles son las competencias que la situación exige a los niños?</p> <p>¿Cuál es la temática central de la situación?</p> <p>¿Cuál es el espacio educativo significativo o los contextos significativos que se pueden diseñar o aprovechar alrededor de la temática central?</p> <p>¿De qué otra manera se puede enriquecer esta actividad?</p>

La planeación pedagógica es, como se menciona en el documento Orientaciones Pedagógicas para la atención de niños pertenecientes a grupos étnicos (MEN, 2018), un ejercicio de construcción continua, permanente y flexible, que permite organizar la práctica pedagógica, proyectar, diseñar y estructurar procesos, experiencias y materiales con el fin de promover el

crecer bien, los desarrollos y aprendizajes de las niñas, los niños y el fortalecimiento de prácticas culturales, usos y costumbres. La planeación es un proceso cíclico que requiere de flexibilidad y de capacidad para reconocer otros rumbos sobre las acciones y experiencias planteadas, con el fin de dar respuesta oportuna a los intereses, inquietudes, propuestas y necesidades de las niñas, los niños y las familias.

Los procesos que se proyectan al planear deben permitir en su diseño y ejecución la posibilidad de integrar nuevos elementos o actores, y aprovechar las oportunidades que surgen durante la experiencia vivida. A continuación, se presenta un ejemplo de planeación pedagógica inclusiva en un proyecto:

Tabla 6. Acciones y preguntas para proyectar la planeación pedagógica inclusiva (PPI)

Elementos del ciclo de planeación	Acciones que requiero	Preguntas orientadoras	Proyección de la práctica pedagógica
¿Para quiénes?	Identificar el grupo de niñas y niños a quienes van dirigidas las acciones, teniendo en cuenta sus intereses, posibilidades y capacidades.	¿Qué les gusta hacer a los niños?, ¿a qué juegan los niños, qué les interesa?	Niños de jardín y transición.
¿Qué se quiere fortalecer?	Identificar los saberes propios y prácticas culturales que se desean trabajar.	¿Cuáles son los desarrollos y aprendizajes que interesa trabajar?	Desarrollo de la psicomotricidad.
¿Para qué se quiere fortalecer?	Definir las intencionalidades pedagógicas que orientan el desarrollo de las experiencias con niñas, niños, mujeres gestantes y otros actores que acompañan los encuentros pedagógicos.	¿Por qué interesa trabajar estos aprendizajes, saberes y prácticas? ¿Para qué se van a trabajar estos aprendizajes, saberes y prácticas?	Explorar de manera autónoma el espacio, su cuerpo y los objetos e interactuar en situaciones de juego y de la vida cotidiana con seguridad en sus posibilidades y cuidando su integridad física.

Elementos del ciclo de planeación	Acciones que requiero	Preguntas orientadoras	Proyección de la práctica pedagógica
<p>¿Cómo se puede fortalecer?</p>	<p>1. Establecer las estrategias pedagógicas, las herramientas y los caminos que resultan pertinentes para cumplir con los propósitos trazados. Ojalá para un mismo propósito pensar en varios caminos, varias posibilidades.</p>	<p>¿Cuáles son las estrategias que resultan pertinentes para lograr los propósitos proyectados?</p>	<p>Enfoque Reggio Emilia: Experiencias preparadas desde la estrategia pedagógica Taller artístico, en la que se invita a los niños a participar en actividades sensoriales, de pintura, escultura, música, cuentos, entre otros.</p> <p>Método Montessori: Experiencias preparadas desde la estrategia pedagógica Rincones, en la que el niño escoge libremente y por los cuales rota con libertad. Entre ellos: Matemáticas, Lengua (Literatura), Sensorial, Vida Práctica, Cultura (Geografía, Historia, Ciencias y Música).</p> <p>Enfoque Gamificación: La gamificación en la educación incorpora elementos del diseño de juegos para aprovecharlos en el contexto educativo.</p> <p>Enfoque Aula Invertida: El enfoque aula invertida usa las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para proporcionar recursos a los estudiantes fuera del tiempo de clase. Es decir, el profesorado facilita al alumno las herramientas digitales para que realice de forma autónoma las tareas de clase y sea capaz de desarrollar los conocimientos de una forma autónoma.</p>
	<p>2. Reconocer con qué materiales se cuenta para desarrollar las acciones y cuáles son los más adecuados según la edad, los intereses y posibilidades de las niñas, los niños, sus familias y las mujeres gestantes.</p>	<p>¿Qué herramientas son las adecuadas y se pueden utilizar?, ¿con qué materiales se cuenta?</p>	<p>Se cuenta con un aula amplia con ventanales que permiten el uso de luz natural. Además, se tiene acceso a material de ludoteca escolar: Matemáticas, Literatura, Sensorial, Vida Práctica (juego de roles), cultura (Geografía, Historia, Ciencias y Música).</p>

Elementos del ciclo de planeación	Acciones que requiero	Preguntas orientadoras	Proyección de la práctica pedagógica
<p>¿Cómo se puede fortalecer?</p>	<p>3. Diseñar ambientes pedagógicos en los que la disposición de los espacios y los objetos interese a las niñas, los niños y mujeres gestantes, y que, a la vez, permitan y ayuden a cumplir con los propósitos trazados.</p>	<p>¿Cómo se debe disponer el espacio para cumplir con los propósitos trazados?</p>	<p>Disponer el espacio para el desarrollo de experiencias artísticas (talleres) que se basen en la exploración, experimentación y descubrimiento.</p> <p>Disponer el espacio por espacios concretos en el aula (nichos, rincones o estaciones) donde los niños, en pequeños grupos realizan simultáneamente actividades de aprendizaje a partir de la experimentación, investigación, descubrimiento y manipulación.</p>
	<p>4. Proyectar una forma de organizar las acciones, los momentos y las diferentes fases de las estrategias escogidas.</p>	<p>¿Cómo organizar cada una de las acciones, los momentos o las fases de las estrategias escogidas?</p>	<p>Planear la organización de los encuentros:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ambientación: Agradable, cómodo, que fomente la creatividad, la investigación y distintas maneras de trabajar, pero sobre todo que estudiantes y docentes disfruten en él con lo que hacen. El ambiente cuenta con una dimensión física y funcional: Para qué se utilizan esos espacios y en qué condiciones están, una dimensión temporal: Cuándo y cómo se utilizan y, por último, una dimensión relacional: Qué personas y en qué condiciones usan ese espacio. 2. Momentos para la bienvenida y el saludo: encuentro en Asamblea que inicia con rituales de saludo o de dar las gracias, armonización, canto y música. 3. Momentos para el trabajo individual o colectivo: espacios en los que se desarrollan los proyectos, iniciativas y las experiencias programadas. Estas pueden ser individuales o colectivas. 4. Momentos para la toma de los alimentos. 5. Momentos para el descanso: espacio para el juego libre. 6. Momento de la despedida: es el espacio para cerrar el encuentro, hacer un recuento de lo realizado y proyectar, en la medida de lo posible, las acciones y experiencias que podrán ser desarrolladas en momentos futuros. También puede ser un espacio de diálogos y conversaciones que permitan intercambiar saberes, percepciones, inquietudes y propuestas de trabajo para encuentros futuros.

DiverAula Kids es una propuesta pedagógica práctico-reflexiva, por ello la forma en que se evalúan procesos, resultados y propuestas es a través de la observación cualitativa de la vivencia. Toda experiencia pedagógica, además de ser significativa e intencionada, debe poner en evidencia el desarrollo de sus actores, desde sus capacidades y su integralidad, sin necesidad de recurrir a situaciones instrumentalizadas y poco naturales. Se puso en práctica el método de análisis de situaciones planteado en el documento *Desarrollo Infantil y Competencias en la primera infancia* (MEN, 2009). Dicho método, permite hacer seguimiento simultáneo tanto a individuos y grupos, como a las experiencias pedagógicas en las que éstos se encuentran inmersos. La actitud de la docente es de permanente escucha, observación y empatía, lo que implica conocer avances y retrocesos de cada niño, así mismo, estar atento a los intereses y necesidades de la población para que la propuesta se reestructure continuamente para que tenga un mayor impacto pedagógico. Para facilitar la comprensión del método en mención, a continuación se ilustran las etapas que lo componen y las preguntas que lo orientan:

Tabla 7. Método de análisis

Etapas	Preguntas Orientadoras de la observación
Etapa 1: Descripción de la situación.	¿En qué consiste la práctica o situación que quiero analizar? ¿Qué materiales se deben utilizar? ¿Qué instrucciones se deben dar? ¿Quiénes pueden participar? ¿Cómo realizarla? ¿Cuándo realizar una actividad particular?
Etapa 2: Definición de las principales características de la situación.	¿Cuál es la finalidad de la situación que se propone? ¿Cuáles son los componentes fundamentales de la situación – pasos, reglas, condiciones, actividades que los participantes deben seguir – que caracterizan y permiten diferenciar esta situación de otra parecida? ¿Cuáles son las principales características de cada componente? ¿Cuál es el elemento que permite alcanzar la finalidad de la actividad?

Etapas	Preguntas Orientadoras de la observación
<p>Etapa 3: Identificación de las capacidades y competencias que exige la situación.</p>	<p>¿Cuáles son las capacidades necesarias para conseguir el objetivo de la situación? ¿Cuáles son las capacidades que la situación exige? ¿Con qué tipo de competencias están relacionadas?</p>
<p>Etapa 4: Análisis del desempeño en la situación.</p>	<p>¿Cuáles pasos de la situación fueron los más difíciles para los niños? ¿Poseen todos los niños que participan las mismas capacidades? ¿Qué puede hacer el agente educativo para lograr que los niños avancen en las competencias requeridas?</p>

Dentro de cualquier proceso humano o social, la evaluación es de vital importancia porque es la encargada de retroalimentar fenómenos, hechos y realidades. Permite establecer puntos de quiebre, tomar decisiones, replantear horizontes y caminos. En el contexto de la enseñanza y el aprendizaje, dada su relación directa con el acto pedagógico y curricular, la evaluación no sólo es un elemento fundamental para el diseño de los recursos, medios y actividades que el docente debe optimizar permanentemente en sus lineamientos educativos, didácticos y pedagógicos, sino que permite entrar directamente en relación con el proceso de la educabilidad del estudiante, lo que posibilita reconocer estilos cognitivos y ritmos de aprendizaje, y generar procesos de desarrollo de pensamiento, de aprendizaje autorregulado y de metacognición. La evaluación es un proceso que dentro del contexto educativo es trascendental en la configuración de la personalidad del otro, de su autoeficacia y autoimagen. Como proceso, pone en juego ejercicios conceptuales y actitudinales que dinamizan un buen proceso evaluativo, orientado hacia el aprendizaje y el mejoramiento continuo, la investigación y la construcción colectiva de saber. El docente ha de poseer capacidad de diseño, adecuación y uso de estrategias e instrumentos de evaluación pedagógica capaces de fortalecer competencias sociales, estimular habilidades cognitivas, fomentar rutinas de pensamiento y metacognición, y desarrollar competencias generales y específicas según el área de saber.

Apunto a una educación desde un enfoque inclusivo y holístico, en el que la planeación pedagógica sea coherente con las particularidades y características comunes presentes en el aula de clase. La evaluación debe dar una respuesta pedagógica y pertinente que permita el reconocimiento y atención de todos aquellos elementos que inciden en el proceso de formación de los estudiantes.

Reflexiones finales

Consciente de que la educación en Primera Infancia se basa en propiciar escenarios para la potenciación de competencias y brindar oportunidades para que cada uno de los niños pueda desarrollarse plenamente como agente social y de derecho -lo que exige un profundo cambio en las nociones tradicionales de aprendizaje y enseñanza-, surge la apuesta inspiradora *DiverAula Kids: el camino hacia la cultura de la diversidad y la inclusión educativa en la primera infancia*, un escenario pedagógico aliado del juego, el arte, la literatura y la exploración (Ver Tabla 1. PPI conjunta N°1). Esta experiencia permite reconocer a las niñas y a los niños como seres singulares y diversos, que viven en contextos particulares y con múltiples factores que intervienen en su crecimiento, maduración y desarrollo. Visibiliza, atiende y respeta la diferencia. Prevalece, promueve, garantiza, protege y restablece derechos. Y desarrolla prácticas pedagógicas que promueven el desarrollo infantil, contribuyen al reconocimiento de la diversidad y mitigan la desigualdad, la inequidad y la discriminación.

Mi propuesta se concentra en ampliar el actuar pedagógico en la primera infancia a partir de los conceptos de “competencias” y “experiencias reorganizadoras de aula”. Las competencias son entendidas como las capacidades que posibilitan en los estudiantes su ‘hacer’, su ‘saber’ y su ‘poder hacer’, como recursos que promueven movilizaciones cognitivas hacia nuevos niveles de conocimiento, como ‘saber que saben’. Las expe-

riencias reorganizadoras de aula son escenarios que impactan afectiva y significativamente el desarrollo y aprendizaje de los niños de preescolar (Ver Tabla 2. PPI conjunta N°2). Esto exige a todo agente educativo responsable del cuidado y educación de los niños en Primera Infancia, conocer la manera como ellos se piensan a sí mismos, a las demás personas, a los objetos y al mundo en el que están inmersos. Lo anterior implica la apropiación de la concepción de “educación infantil” como un proceso de transformaciones y reorganizaciones permanentes, que convierten a los estudiantes en individuos activos en la construcción de su conocimiento, competentes para trenzar complejos entramados de relaciones afectivas y sociales.

Si bien en la etapa del preescolar, los niños comienzan a entenderse como miembros de una comunidad y se adentran en la exploración natural con sus cuerpos y mentes del método científico en la vida diaria –el niño interroga circunstancias, infiere eventos, supone hechos, hace hipótesis sobre el funcionamiento de las cosas, expresa sus pensamientos o deseos, abstrae regularidades, interpreta situaciones, se comporta intencionalmente y en general, resuelve un sin número de problemas mediante el ejercicio de habilidades cognitivas y competencias sociales–, se adentran en el desarrollo de las habilidades para pensar, hablar, razonar y aprender desde la exploración y relación con el entorno, las intenciones educativas son las que deben regir la interacción de los niños con el mundo que los rodea. Por ejemplo, cuando el docente incrementa la complejidad de la “situaciones problema” para generar exigencias cognitivas de aprendizaje –uso variado de habilidades de pensamiento y estrategias de pensamiento autónomo– que obliguen a los niños a dar uso efectivo de los recursos a su alcance, a buscar aquellos que hacen falta, dado el caso, y a reportar hallazgos de solución exitosa, significa que el docente los está educando en el desarrollo de saberes, valores, conocimientos y actitudes que permiten a un estudiante enfrentar de manera ética las situaciones que confronta en su vida, lo que el libro

“Referentes conceptuales y metodológicos de la Reorganización Curricular por Ciclos” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012) llama “base común de aprendizajes esenciales”.

Por todo esto, con la necesidad de innovar en prácticas educativas que favorezcan el reconocimiento y potenciación de las herramientas para la vida, el derecho a aprender para y en la inclusión, la equidad y la igualdad en la garantía de los derechos estudiantiles, decidí ahondar en las dimensiones MqI 2022 con mi participación en la convocatoria del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP- como maestra inspiradora en la tercera versión del programa Maestros que Inspiran. Presente la propuesta de innovación pedagógica *DiverAula Kids* –antes *DiverAula 2020*–: *el camino hacia la cultura de la diversidad y la inclusión educativa en la primera infancia* con el propósito, no sólo de ampliar mis habilidades y competencias para la enseñanza y el desarrollo pedagógico a través de la investigación, la innovación y la inspiración, sino también como parte del crecimiento profesional ligado al potenciamiento de las dimensiones espiritual, física y mental que ofrece la línea de interés y profundización en Educación Inclusiva. Esta es una línea que se sustenta en la pedagogía de la sensibilidad frente a las capacidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales que los niños ponen en juego en distintos contextos y frente a rasgos de personalidad, gustos, intereses y preferencias de los niños.

La educación inclusiva es un proceso que implica transformaciones en tres aspectos diferentes: 1) la forma como pensamos y concebimos a nuestros niños, 2) la forma como prestamos la atención y 3) la forma como organizamos nuestra gestión. Frente a la visión de la niña y el niño, la Estrategia parte de reconocer la integralidad en su ciclo vital, en sus dimensiones humanas y como sujeto de derechos. Los niños son diversos, tienen intereses y necesidades particulares, cuentan con capacidades y potencialidades propias que cumplen un

papel activo en su desarrollo y en el de su comunidad. Hay que reconocer que sus derechos son universales, indivisibles, interdependientes, irreversibles, progresivos, exigibles e irrenunciables” (Santos, 2011).

La vida es inclusiva. Solo tu mente es exclusiva.

Jaggi Vasudev

Referencias

- Ainscow, M. y Muncey, J. (1989). *Meeting individual needs in the Primary School*. London: David Fulton.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2012). *Reorganización curricular por ciclos: referentes conceptuales y metodológicos. Transformación de la enseñanza y desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes, para la calidad de la educación*. Bogotá Positiva.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2013). *Lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá Humana.
- Arboleda, J. (2011). Comprensiones y competencias pedagógicas. En *Competencias Pedagógicas: conceptos y estrategias*. Redipe.
- Bejarano, D. y Valderrama, N. (2020). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito: Actualización Secretaría de Educación del Distrito*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Black, M. (1946) en Gutiérrez, D. (2009). El taller como estrategia didáctica. *Razón y Palabra*, p. 66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520908023>
- DAFP (2009). Ley 1346 de 2009. Departamento Administrativo de la Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37150>
- DAFP (2012). Ley 1516 de 2012. Departamento Administrativo de la Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=45910>

- DAFP (2013). Ley 1618 de 2013. Departamento Administrativo de la Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- Daza, S. (2020). *DiverTaller: El Taller como herramienta didáctica de aprendizaje en la primera infancia*. Caja de herramientas del programa de pensamiento crítico para la investigación e innovación educativa. Bogotá: IDEP.
- Durán, S. (2019). *Los rostros y las huellas del juego.: Creencias sobre el juego en la práctica del profesorado*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional Editorial.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa “Voz y Quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55160202.pdf>
- Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- FAMM (2022). *El Método Montessori*. Fundación Argentina María Montessori. <https://www.fundacionmontessori.org/sobre-montessori/el-metodo/>
- Ferreira, E. (2020). *Tecnologías en Secundarias Generales*. Recuperado el 26 de marzo de 2022. <https://ticsensecundarias.wordpress.com/?s=proyecto+zero>
- González, M. (1987). *El Taller de los talleres*. Buenos Aires: Editorial Ángel Estrada y Cía. S.A.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. y McIntyre, D. (2010). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.
- ICBF (2016). Ley 1804 de 2016. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm
- Kennedy, M. F. (1991). *Pensamiento crítico: revisión de literatura e investigación necesaria*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Malaguzzi, L. (2021). Un nuevo modelo de escuela. <http://www.inspiradosenreggioemilia.com/el-enfoque-reggio-emilia/>

MECE (2015). EducaDUA. Diseño universal para el aprendizaje a través de la lectoescritura y las tecnologías de la información y la comunicación -DUALETIC-. Ministerio de Economía y Competitividad de España. https://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_principios.html

MEN (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Documento N°10*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Revolución Educativa Colombia Aprende.

MEN (2014). *El arte en educación inicial. Documento N°21 de la serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá, Colombia.

MEN (2015). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención de estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MEN (2017). Decreto 1421 de 2017. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>

MEN (2017b). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MEN (2018). *Orientaciones pedagógicas para la atención de niños pertenecientes a grupos étnicos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MEN (2019). *Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial*. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/178032:Actividades-rectoras-de-la-primera-infancia-y-de-la-educacion-inicial#:~:text=El%20juego%2C%20el%20arte%2C%20la,en%20s%C3%AD%20mismas%20posibilitan%20%20aprendizajes>

- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- ONU (1948). *La Declaración de los Derechos Humanos*. Organización de Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- ONU (2022). *Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)*. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.plataformadeinfancia.org/derechos-de-infancia/convencion-derechos-del-nino/>
- Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela en un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Rodríguez, N.B. (28 junio 2019). *Taxonomía de Bloom: qué es, para qué sirve y objetivos*. Psicología-online. <https://www.psicologia-online.com/taxonomia-de-bloom-que-es-para-que-sirve-y-objetivos-4579.html>
- Salvador, E. (2001). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Santos, M. C. (2011, 14 de diciembre). *Palabras de la señora María Clemencia Rodríguez de Santos al intervenir en el taller para alcaldes y gobernadores electos*. Consejería Presidencial para la Niñez y la Adolescencia. http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/2011/Paginas/d_111214-Palabras-Maria-Clemencia-Rodriguez-Santos-intervencion-Taller-Alcaldes-Gobernadores.aspx

ANEXOS

Tabla 7. PPI conjunta N°1

Qué	Núcleo temático: El cuerpo como medio de comunicación interpersonal.
Para qué	Promover en cada uno de los estudiantes el desarrollo de habilidades emocionales y sociales a través de la creatividad, la expresión artística, experimentación, investigación, descubrimiento y manipulación.
Con quién	24 estudiantes de curso Jardín, jornada mañana y 24 estudiantes de curso Transición, jornada tarde del Colegio Distrital Juan Evangelista Gómez.
Cómo	<p>Planeación de la organización del encuentro:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ambientación: Tomando como referente el Método Montessori, se dispone el espacio por Rincones (espacios concretos) en el aula. 2. Momento para la bienvenida y el saludo: Encuentro en Asamblea que inicia con ritual de saludo y dar las indicaciones del trabajo en aula. 3. Momentos para el trabajo individual o colectivo: Los niños en pequeños grupos realizan simultáneamente actividades de aprendizaje a partir de la experimentación, investigación, descubrimiento y manipulación: <ul style="list-style-type: none"> – Matemáticas (conteo y clasificación) – Exploración sensorial – Artes plásticas y Experiencia Musical – Juego de roles 4. Momento para la toma de los alimentos 5. Momentos para el descanso: Espacio para el juego libre 6. Momento de la despedida: Momento para llevar a cabo estrategias cognitivas a través de rutinas de pensamiento que tienen que ver con el pensamiento científico: EXPLICA - APOYA – CUESTIONA
Cuándo	05 de marzo de 2020
Expectativa	Que cada uno de los estudiantes explore de manera autónoma el espacio, su cuerpo y los objetos e interactúa en situaciones de juego y de la vida cotidiana con seguridad en sus posibilidades y cuidando su integridad física.

Tabla 8. PPI conjunta N° 2

Qué	Núcleo Temático: Contingencia pedagógica por Covid 19
Para qué	<p>Se dan a conocer actividades prácticas de continuidad (acompañamiento y seguimiento) al trabajo escolar de los niños y niñas de Jardín 1 de la jornada mañana y Transición 2 de la jornada tarde durante el tiempo de contingencia por Covid 19; que además buscan fortalecer el vínculo, el encuentro y el reconocimiento entre las familias.</p> <p>Se aclara que, cada una de las actividades que se desarrollen debe tener evidencia fotográfica (1 foto del durante, 1 foto de la culminación de cada tarea) y ser compartida al Messenger de la respectiva profesora.</p>
Con quién	24 estudiantes de curso Jardín, jornada mañana y 24 estudiantes de curso Transición, jornada tarde del colegio Distrital Juan Evangelista Gómez.
Cómo y cuándo	<p>Fecha: 16 de marzo de 2020 Semanas 1 y 2 (de lunes a viernes) Carpeta Viajera Actividad: Desarrollo una guía de trabajo por día, para cada una de las áreas (Matemáticas, Comunicación y Ciencias). Fin de Semana N° 1 Sembratón Actividad: En casa, sembrar una planta pequeña para exteriores en una bolsa plástica negra. Cuidarla regándola de acuerdo con su especie y estar preparados para la SEMBRATON en los jardines verticales del colegio zona preescolar. Ejemplo de plantas: suculentas, pescaditos, aromáticas, entre otras. Baile, aunque no baile Actividad: Grabar una coreografía hecha en familia para la canción que se indica a continuación; bien sea siguiendo los mismos pasos de la que se encuentra en YouTube o modificándose según su creatividad. Enviar el video al Messenger de la respectiva profesora. Jardín 1: Just Dance; Ghostbusters Transición 2: DVBBBS & Borgeous -Tsunami DanceFi Fin de Semana N° 2 Plan Lector Actividad: La familia tiene el gusto de pasar un divertido fin de semana en compañía del cuento viajero. Para ello, seguir las indicaciones que van dentro de la maleta PILEO y cuidar de la bolsa ecológica y del contenido que va en ella. Receta Actividad: En la maleta PILEO encontrará la guía de receta en familia. Seguir una a una las indicaciones descritas en ella.</p>
Expectativa	Que cada uno de los estudiantes explore de manera autónoma el espacio, su cuerpo y los objetos e interactúa en situaciones de juego y de la vida cotidiana con seguridad en sus posibilidades y cuidando su integridad física.

Cine-xtremos pedagógicos: artes y sueños para transformar imaginarios

Mary Lizandra Quintero Quintero¹

Introducción

Durante muchos años Colombia ha vivido distintas épocas de violencia y las zonas rurales han experimentado sus consecuencias, por lo que es necesario enseñarle a los jóvenes campesinos de Sumapaz su historia y llevarlos hacia una reconciliación con el pasado; evitando que se alejen de las instituciones educativas y desestimen el valor y los beneficios de los procesos académicos. Las problemáticas socioeconómicas que se experimentan diariamente en Sumapaz forman jóvenes trabajadores campesinos, quienes inmersos en su territorio olvidan que existe un universo lleno de oportunidades a su alrededor. Es necesario acercarlos a esta realidad. Por este motivo, se inició el proyecto *Cinextremos*, con el propósito de hacer un cambio significativo en la enseñanza de las ciencias sociales y la formación integral de los sumapaceños.

1 Docente del colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela IED y maestra del programa Maestros y Maestras que Inspiran 2022 del IDEP. Vive en la localidad de Sumapaz en Bogotá D.C. Correo de contacto: 41lizandra@gmail.com

Cinextremos es un instrumento educativo que permite, a través de la observación de películas, reflexionar y comprender diferentes situaciones en las que el estudiante debe tomar posturas éticas y morales, ejercicio que en un futuro próximo mejorarán sus relaciones interpersonales. Al alejarlos por un momento de sus realidades y trasladarlos a vivir situaciones diferentes, fuera de su tiempo y de su espacio cotidianos, se fomenta un cambio de vida en los estudiantes.

Una película puede enseñarles a los estudiantes hechos históricos que han ocurrido previamente en la historia de la humanidad, así como diversos aspectos de cultura general, formas de vida y diferencias étnicas, culturales y religiosas. A través de las películas se inculca la importancia del respeto, el autocuidado, el cuidado del medio ambiente y la protección de los derechos humanos (Fernández-Ulloa, 2012). Este acercamiento permite estimular el análisis crítico, los estudiantes son quienes cuestionen las situaciones y propongan soluciones a estas (Aguar, 2017). Como lo explica Alejandro Rodríguez Puerta, los estudiantes alcanzan el pensamiento crítico cuando dominan una serie de habilidades fundamentales, como lo son:

- Tener conciencia de la situación, con el fin de identificar problemas, ideas o situaciones sobre los que se quiere reflexionar.
- Entender la importancia de priorizar y organizar los datos para resolver un problema.
- Ser capaz de recopilar la información pertinente para entender la situación entre manos.
- Entender todos los datos recogidos, incluso aquellos que tienen significados ocultos.
- Diferenciar entre la información verdadera de la que no lo es, evitando utilizar prejuicios para separar los dos tipos.
- Encontrar relaciones lógicas entre los distintos datos, de tal manera que se ordenen en una explicación coherente.

- Extraer conclusiones y generalizaciones lógicas, además de ser capaz de ponerlas a prueba para comprobar su veracidad.
- Reorganizar las propias creencias con base en las nuevas experiencias e información adquiridas con el tiempo

(Rodríguez, 2021).

Teniendo como base estos elementos del pensamiento crítico que el proyecto busca generar en los estudiantes la observación de películas *Cinxtremos* le permite a los estudiantes percibir un mundo distinto, tomar conciencia de él, mostrar interés por el mundo y el comportamiento humano, motivados por la curiosidad de conocer. Además, les permite ser más objetivos, evitando los estereotipos discriminatorios que existen, por ejemplo, los que hay hacia la mujer -entendiendo que éstas merecen los mismos derechos y oportunidades de los hombres, incluido el territorio sumapaceño-; y, finalmente, les permite ser más conscientes de sus formas de pensar, sentir y expresar emociones.

Ante los problemas que enfrentan los jóvenes sumapaceños que se encuentran cursando su educación básica y media, *Cinxtremos* puede constituirse en una excelente herramienta educativa que les enseñe a extraer información y aumente sus perspectivas sobre el mundo, sin prejuicios, descubriendo la importancia del conocimiento que se construye al observar una película. Es un escenario donde desarrollan su espíritu crítico para afrontar con éxito las contrariedades de la vida, valorando la importancia de cada uno de los seres humanos.

Problematización

El corregimiento de San Juan de Sumapaz cuenta con el Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela, institución educativa distrital, distribuida en dieciocho sedes educativas, de las cuales tres de ellas limitan con el departamento del Meta. Estas tres sedes forman parte de la más extensa zona rural del campesi-

nado en Colombia. El pilar de esta institución es educar, con libertad y para la vida, líderes de una población flotante que se moviliza en la defensa de su territorio. Por otro lado, el trabajo agropecuario también se desarrolla dentro de las instalaciones educativas. Se cuenta con el cultivo de huertas, la elaboración de productos lácteos y cárnicos, con el cuidado y crianza de diferentes animales como conejos, gallinas, ovejas y cabras; todo esto, sin dejar de lado la educación y los conocimientos más académicos dentro de la escuela formal.

La educación en Sumapaz ha experimentado múltiples dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y una de las que más se evidencia es la deserción escolar. Son muchos los factores detrás de los motivos por los cuales los jóvenes abandonan su proceso académico. La escuela debe ser un lugar que le ofrezca seguridad al estudiante, y gracias a la estrategia de *Cinextremos*, los estudiantes tienen una agradable oportunidad de conocer el mundo, aprender sobre los derechos humanos, los valores, y comprometerse como agentes activos de su educación.

Como lo menciona Jenifer Andrea Álvarez Hernández en su tesis de Maestría en Construcción de Paz, en la cual cita a la Secretaría de Educación del Distrito:

La Secretaría de Educación del Distrito (SED) ha reconocido la necesidad de enfoques diferenciales que permitan comprender los efectos emocionales causados por el conflicto armado y su incidencia en los procesos educativos, teniendo presente que no todas las personas son afectadas de la misma manera. Según el módulo de Experiencias y Retos de la Escuela Frente al Desplazamiento Forzado con respecto a la educación, es prioritario que se brinde una formación integral a los niños, niñas y adolescentes, posibilitándoles reconstruir sus proyectos de vida desde sus particularidades.

La SED afirma] que la realidad de estos menores está atravesada por la discriminación, el miedo, las pérdidas y la crueldad. Se indican como posibles efectos que causan el desplazamiento en los menores los procesos de autoexclusión y automargi-

nación, al no poder compartir públicamente su condición y por ende sus recuerdos; afectaciones por causa del espacio y el entorno que afectan su estado de ánimo y el manejo de su corporalidad; miedos con la forma de habitar el territorio, incluyendo la ausencia o cambio de redes sociales en las zonas de recepción, el tomar decisiones que no están acordes con su edad, como responsabilizarse por los hermanos pequeños o trabajar para estabilizar económicamente a la familia, entre otros (SED, 2012 citada en Álvarez-Hernández, 2018).

Los jóvenes campesinos sumapaceños han tenido que enfrentar los efectos emocionales del conflicto armado, siendo ésta una realidad que involuntariamente obliga a los estudiantes de las instituciones educativas a involucrarse en trabajos campesinos con el fin de mejorar la calidad de vida de sus familias. Nuestros estudiantes viven cada día las diferencias socioeconómicas, tal como se lee en *Sumapaz, entre el conflicto armado y el crimen organizado* -un artículo de El Espectador:

La violencia en el Sumapaz que se ha convertido en un fantasma andante. Aunque se pensó que el proceso de paz abriría nuevas posibilidades para la región, en especial para salir de la estigmatización y enfocarse en proyectos como la preservación del páramo, la reaparición de actores armados vuelve a nublar el panorama entre sus habitantes, quienes temen por las acciones que se han presentado en los últimos meses (Barragán y Rueda, 24 de abril, 2022).

Los jóvenes sumapaceños hacen parte de quienes desean que se acabe la estigmatización que los colombianos tienen sobre ellos, anhelan vincularse al proceso académico y cumplir sus obligaciones en casa sin dejar de disfrutar su tiempo en la institución, aprovechando cada una de las actividades recreativas y deportivas que podemos ofrecerles. Ellos sólo desean disfrutar su juventud.

Y frente a este deseo, Colombia tiene una gran deuda pendiente con la educación inclusiva en el ámbito rural:

Los esfuerzos realizados desde el sector educación y el sector privado no han sido suficientes para disminuir las diferencias de acceso a servicios educativos de calidad. Se mantienen desigualdades entre escuela rural y urbana y entre escuela pública y privada, tanto con relación a la infraestructura y al equipamiento como respecto a contenidos, tecnologías y horas efectivas de aprendizaje... El mayor número de niñas excluidas del sistema educativo proviene de familias pobres extremas del área rural (Blondet, 2002).

En la web hay variedad de películas con libre acceso, las cuales pueden ser utilizadas como métodos para la enseñanza y el aprendizaje. *Cinextremos* es una forma de enseñanza agradable a los estudiantes, que les permite conocer el mundo y sus historias, así como su diversidad cultural, étnica, religiosa, y las diferentes formas de ver los principios morales y éticos. Por otro lado, fortalece sus competencias ciudadanas y los involucra en diversas situaciones, que sienten como reales y reflexionan sobre ellas para buscar una solución y ofrecer distintas alternativas.

Por ejemplo, los estudiantes buscan respuestas y reflexionan sobre la historia de Sumapaz, de Colombia y del mundo. En este proceso, ellos nos han demostrado lo importante que es reconocer los hechos históricos y el comportamiento humano, siendo este último uno de los elementos que se analizan al ver películas y que se plasma en los sucesos sobre los cuales se reflexiona. Lo anterior, expone la importancia de la enseñanza de las Ciencias Sociales desde el fortalecimiento de las capacidades del pensamiento crítico, para que nuestros jóvenes estudiantes puedan analizar cada uno de los hechos del pasado, tener una mente abierta que les permita una visión más amplia de los hechos y asumir un papel importante dentro su comunidad.

Cinextremos también facilita que los estudiantes comuniquen de manera clara y efectiva sus pensamientos, escuchen las opiniones de sus compañeros y construyan un conocimiento de algún suceso conocido a través de una película. Le permite a los jóvenes estudiantes ser parte del proceso formativo, ha-

cer preguntas abiertas para conocer los hechos históricos, ver y comprender el mundo de una manera más lúdica, profundizando en los conocimientos aprendidos en clase, y reflexionar sobre sus valores culturales, su territorio y su historia de manera consciente, rescatando los valores morales y éticos de los sumapaceños. De igual manera, *Cinextremos* genera reflexión sobre la importancia de aprender del pasado para no repetir sus errores y para:

contribuir a la consolidación de ciudadanos y ciudadanas capaces de asombrarse, observar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser; formularse preguntas, buscar explicaciones y recoger información; detenerse en sus hallazgos, analizarlos, establecer relaciones, hacerse nuevas preguntas y aventurar nuevas comprensiones; compartir y debatir con otros sus inquietudes, sus maneras de proceder, sus nuevas visiones del mundo; buscar soluciones a problemas determinados y hacer uso ético de los conocimientos científicos (MEN, 2006, p. 96).

El área de ciencias sociales abarca temas geográficos, históricos, económicos, políticos, sociales, éticos y religiosos; está en constante actualización, pues cada día ocurren acontecimientos que transforman la historia. A los jóvenes estudiantes sumapaceños les resulta difícil estar actualizados acerca de lo que ocurre en el mundo, *Cinextremos* los mantiene actualizados, pero no es una mera actualización pasiva, sino a través de la reflexión y el análisis de las coyunturas. Este ejercicio de “actualización reflexiva” es fuente de diversión para los estudiantes, gracias al uso de la herramienta cinematográfica como elemento pedagógico.

La metodología que se lleva a cabo en *Cinextremos* es la siguiente: se presenta una explicación previa sobre la unidad didáctica de estudio y se da la visualización fílmica sobre la misma. A partir de ella, se motiva al diálogo reflexivo y de acuerdo con los aportes de los estudiantes se realiza un taller sobre el tema y la película. Se evalúa tanto el interés, la participación como el aprendizaje del tema de estudio.

Por ejemplo, a propósito del conflicto armado, se buscan documentales relacionados con el territorio sumapaceño, las heridas que dejó la violencia en Colombia y el papel que jugó Sumapaz en este conflicto. A partir de ellos, se recapacita sobre el impacto generado en la comunidad y sobre los cambios sociales que se evidencian en los comportamientos de los estudiantes, quienes sienten que la sociedad los señala por el conflicto. La institución educativa es un lugar seguro para ellos, en el que se sienten aceptados dentro de la sociedad. Análogamente, el colegio les ofrece a los estudiantes la oportunidad de cambiar su vida, de analizar los hechos históricos ocurridos en Sumapaz y a través de *Cinextremos* les muestra un mundo lleno de oportunidades positivas para su presente y su futuro. La puesta en marcha de esta experiencia ha evidenciado que los estudiantes quieren continuar con una carrera universitaria, lo que anteriormente no era importante para ellos, y demuestra que es importante incluir a cada uno de los jóvenes estudiantes en el mundo real a través de lo que propone *Cinextremos*.

Planteamiento de la solución pedagógica del proyecto

El proyecto pedagógico contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales y permite que los estudiantes: 1) se sientan seguros de expresar sus pensamientos y sentires dentro de la institución; y 2) se reconozcan como miembros de una sociedad cambiante en la cual pueden participar con igualdad de oportunidades y transformar su realidad (Neira-Bossa, 2015).

Todos los filmes y actividades están relacionadas con los temas curriculares del área de Ciencias Sociales, Ética, Religión, Filosofía, Ciencias Políticas y Económicas. Durante los diez años de implementación el proyecto *Cinextremos* ha impactado un número aproximado de seiscientos (600) estudiantes, quienes transformaron su futuro y aportan sus conocimientos a la comunidad.

Cinextremos logró romper la brecha entre la educación urbana y rural, logró llamar la atención de la comunidad educativa al involucrar un mayor número de estudiantes en el aprendizaje, disminuir las deserciones y, sobre todo, motivar a los jóvenes adultos y mayores que no han terminado su proceso académico a mantenerse en el programa de educación de adultos los fines de semana. Es este ciclo educativo también se usa la innovación pedagógica de *Cinextremos*. De manera lúdica y didáctica, los jóvenes adultos y mayores comprenden con mayor facilidad los temas e interpretan, analizan y argumentan sobre la realidad y su entorno.

Puntualmente, en el área de Ciencias Sociales se construyó un plan de trabajo curricular que fortaleciera el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con cada uno de los temas a abordar, se elaboró un módulo de trabajo tipo texto escolar con las actividades relacionadas de cada tema y con las actividades de *Cinextremos*, con una evaluación tipo ICFES. Las películas se organizaron de acuerdo con los temas de cada grado. Algunos de los ejemplos fueron organizados de la siguiente manera:

Grado	Tema general	Película	Competencias por desarrollar	Metodología
S E X T O	El universo y el Planeta Tierra	La historia del mundo en dos horas	Interpretativa Argumentativa Cognitiva	Explicación del tema y el trabajo a realizar Lectura y análisis del tema en el módulo de trabajo Presentación del video Construcción de conceptos Debate Actividades Evaluaciones
	Evolución del ser humano	En busca de fuego		
	Civilizaciones	Grandes civilizaciones – exploradores de la historia		

Maestros y Maestras que Inspiran - IDEP

Grado	Tema general	Película	Competencias por desarrollar	Metodología
S É P T I M O	El Imperio Romano: origen- división-caída	El primer rey Pueblos bárbaros La caída	Interpretativa Argumentativa Cognitiva	Explicación del tema y el trabajo a realizar Lectura y análisis del tema en el módulo de trabajo Presentación del video Construcción de conceptos Debate Actividades Evaluaciones
	Imperio en Europa y Asia	Imperio Carolingio Carlo Magno Imperio Bizantino Constantino, El Grande Justiniano		
	El islam y su expansión	El Islam Cruzadas El profeta Cometas en el cielo		
O C T A V O	La Edad Media	Los caballeros de la mesa redonda El Cid Braveheart		
	La Iglesia Medieval	Becket El reino de los cielos El hombre de la rosa		
	La reforma y la contrarreforma	Martin Lutero La última reina		
N O V E N O	Edad Moderna	Tiempos modernos Oliver Twist Nostradamus La revolución industrial El renacimiento		
	Encuentro de dos mundos	La conquista del paraíso Cristóbal Colón		
	Colonialismo Imperialismo	Gandhi La guerra del opio El último emperador		

Grado	Tema general	Película	Competencias por desarrollar	Metodología
D É C I M O	Geografía económica y política	Wall Street El fundador El capital	Interpretativa Argumentativa Cognitiva	Explicación del tema y el trabajo a realizar Lectura y análisis del tema en el módulo de trabajo Presentación del video Construcción de conceptos Debate Actividades Evaluaciones
	Sectores económicos	Los sectores		
	Conflictos mundiales	La vida es bella El pianista		
O N C E	Demografía	Geografía humana Pequeña gran vida		
	El sistema mundo	La gran apuesta Todo o nada		
	Pensamientos políticos	La cortina de humo Biografías		

Las películas en esta lista que son utilizadas en cada temática del área de Ciencias Sociales, y se encuentran relacionadas con temas importantes tales como:

- Historia de Colombia
- Historia de Sumapaz
- El conflicto armado
- Medio ambiente

Los filmes, aunque fueron creados para entretener, en el contexto de la educación recrean los hechos y las escenas de la vida que ocurrieron en diferentes épocas y lugares, por lo que facilitan el aprendizaje de la historia y el desarrollo de una reflexión crítica de los hechos ocurridos. Es aquí donde *Cinex-*

tremos cumple con su propósito relacionado con la educación y la formación en valores, además atrae a los estudiantes a las instituciones educativas, ya que esta metodología les agrada. Ella inicia con la búsqueda de la película -la cual se visualiza o trabaja en unas cuatro sesiones de clase con espacios de reflexión y análisis de esta a través de pequeños debates- y, al final, se realiza la unidad didáctica elaborada por cada tema.

A través de las reflexiones sobre el mundo y su vida, los estudiantes encuentran posibles alternativas para salir adelante y enfrentarse a él, con todas sus habilidades y competencias ciudadanas. Las actividades de *Cinextremos* también buscan desarrollar estas competencias, las cuales fueron organizadas en tres grandes ejes por el Ministerio de Educación Nacional:

- Convivencia y paz
- Participación y responsabilidad democrática
- Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias

Cada grupo representa una dimensión fundamental para el ejercicio de la ciudadanía y contribuye a la promoción, el respeto y la defensa de los derechos humanos presentes en nuestra Constitución. La convivencia y la paz se basan en la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano, en donde la participación y la responsabilidad democrática se orientan hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad, para construir saberes, conocer derechos y obligaciones, y ejercer una ciudadanía activa y crítica. En síntesis, “la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y tienen, a la vez como límite, los derechos de los demás” (MEN, 2006).

Evaluación de resultados y conclusiones

A través de los años de implementación de *Cinextremos* se ha respetado el currículo del área de Ciencias Sociales, pero se ha tenido en cuenta el interés de los estudiantes de la institución, reconociendo su papel como agentes activos del proceso de configuración de este. Así mismo, se ha observado que los jóvenes sumapaceños tienen mayor interés por continuar sus estudios superiores al reconocer que existe un mundo extraordinario y lleno de posibilidades, gracias a las películas del proyecto. De acuerdo con las opiniones de Eugenio Rodríguez Fuenzalida, -quien escribió “el currículo para la escuela rural en un proceso de cambio cultural”-, el currículo de la institución educativa está de acuerdo con el entorno y se desarrolla con base a las vivencias y experiencias de los actores educativos rurales: estudiantes, docentes, familias y comunidad geográfica. Así, la construcción del currículo se da en torno a categorías temáticas transversales tales como:

1. *El sentimiento de sí mismo que tiene toda persona en cuanto a cómo se percibe, su pasado y presente, sus expectativas, sentimientos y valoraciones, sus creencias, conocimientos y prácticas estructuradas como experiencia vital.*

Sobre este tema en particular, una película que motiva a los estudiantes a tener un sentimiento positivo de superación ha sido *De la calle a Harvard*. A través de ella, se muestra a los jóvenes y los docentes, que con esfuerzo y ganas de salir adelante, se pueden lograr todas nuestras metas, y que, aunque no tengamos los recursos para alcanzarlo, si nunca dejamos de intentar, lograremos vencer si realmente lo queremos.

2. *El contexto familiar de las personas, la vinculación de parentesco y su influencia en la construcción compartida de su identidad, de la cultura, de las creencias, los comportamientos y las valoraciones.*

A los jóvenes les encanta ver películas infantiles, y son perfectas para que recuerden el valor de la familia, reconozcan que cada uno de sus miembros debe ser respetado y valorado pese a sus diferencias. Para analizar las relaciones entre hermanos, padres e hijos observamos *Frozen*. Del mismo modo, la película *Up* permitió pensar en los miembros de la familia que ya tienen una edad avanzada y en la oportunidad de ayudarlos a alcanzar sus sueños. Por otro lado, *Buscando a Nemo* y *Los Croods* son ideales para tocar temas como el amor incondicional de los padres a sus hijos y su papel para guiarnos en la vida. A través del cine reflexionamos sobre el contexto familiar, las relaciones interpersonales que en ellas se dan y los valores que allí se entretienen.

3. *El contexto social inmediato (familias, amigos, amigas) de los sujetos actuantes en la escuela: el papel de la comunidad geográfica, social y étnica en la construcción compartida de la cultura y las normas comunitarias, de los comportamientos, valoraciones.*

Camino a la escuela, Hijos del cielo, Buda explotó de vergüenza y Detrás de la pizarra, son películas utilizadas en *Cinextremos* para reflexionar sobre el papel de la comunidad geográfica y la importancia de la educación. No se reflexiona en torno a la familia sino en torno al contexto social más macro que rodea a todos los actores de la comunidad educativa.

4. *El contexto social más amplio, la institucionalidad mayor y su construcción cultural institucionalizada. La influencia de ésta en la construcción de los imaginarios sociales, de las normas, de los modos de integración y exclusión.*

Cinextremos también busca que los jóvenes estudiantes campesinos no se sientan excluidos, que aprendan que todas y todos tenemos los mismos derechos a soñar, estudiar y desarrollar capacidades y habilidades. Para ello hemos proyectado *Me llaman radio, Forrest Gump, Rojo como el cielo, Estrellas en la tierra, Yo soy Sam, Octavo día, Anita, y La familia Bélier*. Los estudiantes comparan con su realidad y hacen la representación del futuro que desean tener.

5. *El medio ambiente natural, integrado por todos los seres del entorno que tienen sentido y una profunda significación en el conocimiento, las percepciones y sensaciones, en los sentimientos de las personas. Es un ámbito que tiene un valor de uso, de intercambio y, también, un valor estético.*

Por otro lado, ha sido de interés del proyecto *Cinextremos* que los jóvenes estudiantes campesinos protejan y valoren su entorno cercano, el medio ambiente y el planeta. Un ejemplo de algunas películas proyectadas sobre este tema han sido *Wall-E*, *IO (Sola)*, *Waterworld*, *Los Hijos de los hombres*, *Pequeña gran vida*, *Antes que sea tarde*.

Actualmente, *Cinextremos* continúa fortaleciendo los temas del currículo del área de Ciencias Sociales, Ética, Valores, Religión, Ciencias Políticas, Ciencias Económicas y Filosofía. Ha potenciado un diseño curricular flexible que fomenta espacios para el desarrollo de saberes, capacidades, habilidades y, sobre todo, la inclusión y el respeto a los derechos de todos los seres humanos, a través de la reflexión crítica de los temas abordados por las películas visualizadas.

Algunas de las opiniones de los estudiantes alrededor del proyecto han sido: “nos gusta la clase de Ciencias Sociales”, “Me gusta ver películas porque aprendo mucho”. Otro de los resultados radica en que los estudiantes se han convertido en agentes activos y participativos de su proceso pedagógico: cuando tienen un tiempo libre, me buscan y me piden ver una película sobre la que reflexionamos; ellos también proponen los temas de aprendizaje y me motivan como docente a buscar una película sobre lo que quieren aprender. Muchos de los jóvenes estudiantes campesinos traen películas o nombres de películas para ver en comunidad y piden prestadas algunas para ver en familia, pues quieren llevar este proceso reflexivo a través del cine a sus contextos personales.

Gracias a *Cinextremos* se ha evidenciado un cambio en el contexto educativo, especialmente en el área de ciencias sociales. Antes, la enseñanza de estas radicaba en que los niños copia-

ran en las clases. Para ellos resultaba ser muy aburrido, sin embargo, cuando empecé a introducir las películas en la clase, se interesaron por los temas alrededor de los cuales se reflexionaba, se motivaron por el aprendizaje y propusieron cambios curriculares a partir de sus intereses de aprendizaje personales. Como se mencionó antes, uno de los principales resultados es el involucramiento activo de los estudiantes en el currículo y los temas que se ven. Por ejemplo, los estudiantes me dicen “profe, no tiene una película sobre esto”, lo que refleja un interés voluntario en participar en su proceso de aprendizaje. Se ha potenciado el interés por el conocimiento de las ciencias sociales (los mismos estudiantes están motivados por estudiar) y de los contextos universales (en términos de fauna, flora, turismo, etc.; por ejemplo, a través de la película *Los pingüinos de Madagascar*, se ha despertado la expectativa en los estudiantes de aprender más sobre especies de animales y del mundo, a través de un acercamiento teórico o de un acercamiento experiencial a través de visitas a lugares de interés).

Finalmente, esta experiencia favorece el desarrollo del pensamiento crítico a partir del diálogo y la expresión de sentimientos y pensamientos. Se desarrollaron diversas actividades a través de las cuales se reflexionan los temas (por ejemplo, maquetas, carteleras, diálogos).

Reflexiones finales

Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo.

Benjamin Franklin

David Ausubel (1983) afirma que:

Durante mucho tiempo se consideró que el aprendizaje era sinónimo de cambio de conducta, esto, porque dominó una perspectiva conductista de la labor educativa; sin embargo, se puede afirmar con certeza que el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta y conduce a un cambio en el significado de la experiencia. La experiencia humana no solo implica pensamien-

to, sino también afectividad y únicamente cuando se consideran en conjunto, se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia (p. 1).

Para Ausubel, el sujeto edifica su aprendizaje mediante sus interpretaciones y, en consecuencia, su modelo saca al sujeto de su papel pasivo y lo empodera de un proceso de aprendizaje construido y relacionado con los conocimientos anteriores, usándolos para remodelar y organizar la información (Guerrero, 2022)

Cinextremos ha permitido que las y los jóvenes estudiantes campesinos en Sumapaz enriquezcan sus experiencias de aprendizaje. A la vez, desarrollan su pensamiento crítico y aprenden a reflexionar sobre la vida y el comportamiento humano. El proyecto favorece un aprendizaje significativo que se observa cuando los estudiantes alcanzan los principios del modelo de aprendizaje significativo, que según Guerrero (2022) son:

- Tomar en consideración los conocimientos previos
- Los conocimientos anteriores han de estar relacionados con los conocimientos que se quieren adquirir, de forma que sirvan de base para edificar el nuevo aprendizaje.
- Despertar el interés del alumno
- Conseguir que los estudiantes añadan la nueva información a su estructura cognitiva por medio de actividades que sean de su interés.
- Crear un tiempo armónico y de confianza con el profesor
- Cuando yo como docente represento una figura en la que se pueda confiar y que estimule el aprendizaje en vez de obstruirlo.
- Suministrar actividades de participación activa
- Actividades que se dejan a los estudiantes son de opinar, discutir y también intercambiar ideas para edificar el aprendizaje usando su marco ideal propio.

- Explicar a través de ejemplos
- Los ejemplos prácticos son una representación que facilita el entendimiento de la teoría.
- Guiar el proceso cognitivo del aprendizaje
- Siendo un proceso de libre construcción del conocimiento, los estudiantes probablemente cometerán fallos. Pero yo como docente sirvo de guía, a fin de que sean corregidos o bien eludidos.
- Crear un aprendizaje ubicado en el entorno sociocultural

Es preciso que los estudiantes comprendan el hecho de que un mismo acontecimiento tiene diferentes interpretaciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, todo se logra...

...cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una película, un video, una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983, p. 2).

Esto quiere decir que el cine es una herramienta para abordar temáticas que transforman el pensamiento y permite que las y los estudiantes construyan nuevos modos de pensar e interactuar.

Nadie olvida aquella película que marcó un momento de su vida, los jóvenes recuerdan a la perfección las novelas que ven en la televisión. Esto podría relacionarse y reafirmar lo que nos dice el estudio de Forrester Research que señala que un estudiante puede comprender 1,8 millones de palabras escritas en un minuto de video. El 90% de la información transmitida al cerebro es visual y las imágenes se procesan 60,000 veces más rápido en el cerebro que el texto (Tsur, 2014 en Cartuja, 2019). Esto indica que las ayudas de educación visual a través de *Cinextremos* pue-

den mejorar los estilos de aprendizaje y aumentar la velocidad en la que los estudiantes retienen la información.

Para concluir, tomando como referencia los resultados de esa encuesta realizada a 500 profesionales de la educación de 300 instituciones educativas, y publicada en el Huffington Post bajo el título *Research Confirms Video Improves Learning Results*, se puede afirmar que el aprendizaje es más fácil a través de videos, películas y documentales (Tsur, 2014 en Cartuja, 2019). En las zonas netamente rurales y más grandes de Colombia, los estudiantes se enfrentan al reto de conocer, hacer y ser sin ayudas audiovisuales, por lo que me gustaría que *Cinextremos*, como herramienta pedagógica, transforme la educación y provoque una experiencia de aprendizaje que fortalezca la inclusión y permita un desarrollo del pensamiento crítico, que permita reflexionar sobre la vida y el comportamiento humano a los jóvenes estudiantes de las instituciones educativas de las zonas rurales y urbanas de Colombia. Ha sido gratificante acercarse a los sumapaceños al cine y a que, como me gusta decir, “aprendan pasándolo de película”.

Referencias

- Aguiar, A. (2017). El cine en la escuela. Aportes para el desarrollo del pensamiento crítico (Tesis de grado). <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/5597/tesis%20final.pdf?sequence=1>
- Álvarez-Hernández, J. A. (2018). Víctimas desplazadas por el conflicto y fracaso escolar: Evidencia empírica. Uniandes. Consultado el 11 de julio de 2022. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/34688/u808303.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1, 1-10.
- Barragán, L. y Rueda, M. (24 de abril de 2022). Sumapaz, entre el conflicto armado y el crimen organizado. El Espectador. <https://www.elespectador.com/bogota/sumapaz-entre-el-conflicto-armado-y-el-crimen-organizado/>

Blondet, C. (2002). *Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia, 2002–2010*. Lima: Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano.

Fernández-Ulloa, T. (2012). *La importancia del uso del cine como medio educativo para niños*. Editorial Ocendi. Consultado el lunes 11 de julio de 2022. <https://www.ocendi.com/educamedia/la-importancia-del-uso-del-cine-como-medio-educativo-para-ninos/>

Guerrero, R. (2022). Aprendizaje Significativo: Modelo y Características. *Mi Aprendizaje*. <https://mi-aprendizaje.com/significativo/#more-7>

Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. MEN. (p. 159). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Muñoz-Rey, Y. (2022). El cine en la escuela. Propuesta didáctica. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona. Red DIM-EDU. (40), <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/402799>

Neira-Bossa, L. A. (2015). *El cine como herramienta de aprendizaje significativo*. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/544>

Tsur, M. (1 de junio de 2014). Research Confirms Video Improves Learning Results. HuffPost. https://www.huffpost.com/entry/research-confirms-video-i_b_5064181. En Cartuja, R. U. C. (11 de julio de 2019). ¿Es posible aprender historia viendo películas? Residencia universitaria en Sevilla-Campus Cartuja en Camas. <https://rucampuscartuja.es/es-posible-aprender-historia-viendo-peliculas/#:%7E:text=Definitivamente%20la%20respuesta%20es%20s%C3%AD,de%20300%20institutos%20educativos%20diferentes>

Rodríguez Puerta, A. (24 de febrero de 2021). Pensamiento crítico. Liferder. <https://www.liferder.com/pensamiento-critico/>

Programa EDURET Rompiendo paradigmas

Patricia Inés Rico Torres¹

Cuando pienso en las personas que quieren generar cambios en la educación para proyectar una ruptura de paradigmas y procesos no contextualizados en educación, pienso en Abel Núñez, un profesor por convicción, que ama su trabajo, transmite una vitalidad y energía positiva, sabe cuándo escuchar y tiene la intuición necesaria para saber cuándo ignorar. Llegó al colegio José Félix Restrepo en marzo del 2016, a ocuparse de la coordinación de la jornada nocturna de nuestro colegio y ha sido clave en lo que encontrarán en estas páginas.

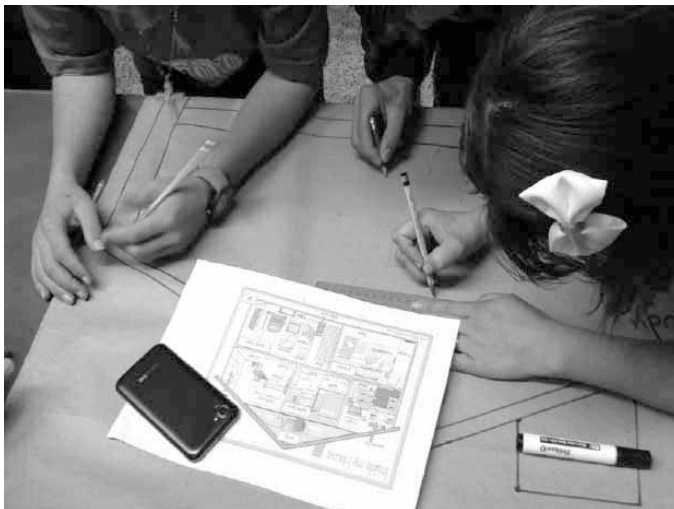
No pasó mucho tiempo antes de que se encontrará con un gran obstáculo: una alta deserción y una tasa de consumo considerable. De igual forma, tuvo referencia de un aula catalogada como un espacio que funcionaba aparte, en una de las salas

1 Docente del colegio José Félix Restrepo IED. Licenciada en Educación de infantes y preescolar, Educación Básica Primaria y Maestría en Gestión de Proyectos Educativos. Coordina a su vez una estrategia de modelos flexibles, que conjuga varios proyectos interdisciplinarios: programa EDURET, Educación responsable y realista, al que pertenecen estudiantes jóvenes, adultos, y de condiciones diversas. Correo de contacto: patriciai.ricot@ctjfr.edu.co, jfreduret@gmail.com

de informática, donde estaban los estudiantes invidentes, los que tenían problemas de aprendizaje y los que fortalecían su proceso de lectura y escritura.

Todo depende del lado en que se mire

Con la avidez que lo caracteriza, comenzó a observar el proceso que se llevaba a cabo en esta aula. Recibió referencias que señalaban que en ese grupo no se hacía mayor cosa, que los estudiantes sólo permanecían allí durante la jornada, y que regularmente no se veía que trabajaran, pues la profesora no hacía clase nunca, se la pasaba sentada, de un lado a otro, o frente a un computador. Sin embargo, su sorpresa fue grande cuando comenzó a observar y visibilizó que se llevaba a cabo un proceso distinto de aprendizaje.



En este salón había un ambiente permanente de cooperativismo, estudiantes de primaria y algunos de ciclo III compartían un solo espacio de trabajo. Mi labor como docente no se distinguía porque no se generaba una clase tradicional, de relación en dos líneas de interacción, donde el docente habla y el estudiante escucha e interpela de vez en cuando.

Abel Núñez encontró entonces una línea de trabajo común y que, por el contrario de lo que se esperaba, comenzó a fortalecer y apoyar.

Yo encontré eco. Me escuchó y compartimos una idea de un proceso distinto de aprendizaje: “Nuestros estudiantes son diferentes. Somos conscientes de que tienen distintas formas de comunicación, algunos con problemas de movilidad, con rasgos distintos, con capacidades diferentes, etc. Ignorar en el aula esas diferencias suponía negar a esos alumnos su derecho a aprender según sus necesidades, además transmitiría a los estudiantes una actitud pasiva y de indiferencia ante la diversidad”. Adoptamos conscientemente una postura anti-racista, anti-sexista, comprensiva e igualadora, que potenciaba la implicación y el compromiso del alumnado ante la diversidad.

Trabajar con estos estudiantes en cómo combatir las desigualdades sociales (no sólo describirlas) y crear una ciudadanía comprometida con la inclusión era una meta educativa que se estaba abordando. Una línea en común nos unía a la hora de plantearnos cómo hacer realidad la inclusión: A través del enfoque, diseño y desarrollo de un aprendizaje adecuado. Este podía constituirse en un elemento favorecedor o, por el contrario, ser una barrera que dificultaría las dinámicas de pertenencia y participación en la vida escolar de determinados estudiantes, así como un impedimento para promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje.

Una verdadera enseñanza en el colegio tenía que proporcionar oportunidades a los estudiantes para que todos logran los aprendizajes necesarios y pudieran consolidar su proyecto de vida desarrollando sus capacidades.

Resultó entre nosotros otro punto de unión: lo que se enseñara y aprendieran en la clase, dependería de las características personales de cada estudiante, de sus experiencias previas, valores y bagaje escolar. Para hacer realidad este tipo de apren-

dizaje, éste debía alejarse de los planteamientos prescriptivos y rígidos, en muchas ocasiones centrados exclusivamente en los libros de texto.

Cómo comenzó todo

Al inicio del siguiente ciclo, viví con pasión el descubrimiento de saber qué hacer en clase y reconocer el apoyo del nuevo coordinador. Bajo su orientación, comenzamos a formar un grupo diverso de estudiantes con diferentes niveles de aprendizaje, pero con una meta en común: concluir su ciclo de secundaria.

Tenía ahora que iniciar las clases, cerrar la puerta y quedarme con un grupo diverso; no responder a un esquema de “profesor ideal”, si lo intentaba, descubriría la ansiedad de comparar día a día las limitaciones de cada estudiante y el fantasma etéreo de un estereotipo ideal de éste. Mi primera tarea era vencer el deseo de aceptar que el trabajo consistía en reconstruir lo que sabía para hacerlo accesible, debía aceptar que iba a ligar todas las disciplinas de aprendizaje. Pero lo único verdaderamente importante eran mis estudiantes.



Esta enorme empresa que es la enseñanza no tiene como fin nuestro lucimiento personal: nosotros estamos allí para orientar los procesos de aprendizaje, para constituirnos en intermediarios de éste y dominar unas técnicas básicas de comunicación, pues las situaciones de aprendizaje deben generarse en un intercambio grupal y cooperativo.

Al final, conseguí un orden de trabajo, ser dueños de nuestra forma de estar en clase. Podíamos comunicar lo que exactamente queríamos decir y logramos mantener la empatía entre esta diversidad de estudiantes. De vez en cuando, y en el desarrollo de las clases, descubriría la presencia entre ellos del coordinador. Sin que yo me percatara de su llegada se acomodaba entre el grupo de aprendizaje, se entrelazaba con ellos sin que su presencia fuera tan notoria como para interrumpir el transcurrir normal de la clase.

Otro obstáculo por superar y que me generó temor era el problema de la disciplina. En realidad, considero que es un problema unido a nuestros sentimientos de seguridad y nuestra identidad como docentes.

Tenía que encontrar una forma de organizar la clase para que los estudiantes trabajaran con un orden productivo, lo relevante no era que dominaran los contenidos de cada clase, debía atender otras tareas. Tenía que definir funciones, delimitar responsabilidades, discutir y negociar los sistemas de trabajo y de evaluación, hasta conseguir que el grupo llegase a trabajar todos los días. Esto requería una atención especial a la que también había que dedicar un poco de tiempo. El razonamiento y el diálogo se convirtieron en las mejores herramientas, y el convencimiento de que no es necesario crear defensas, ya que los estudiantes son seres excepcionalmente razonables, ellos podían descubrir cuáles eran sus límites.

Los aprendizajes los tenía que adaptar dependiendo de cada estudiante. Yo he protestado por el bajo nivel en que llegan los estudiantes, pero protestar no sirve de nada. Con un grupo de

estudiantes no hay más que una alternativa; o los enganchas en el deseo de aprender o los vas dejando conforme avanzan los aprendizajes. Esta segunda opción es la causante de que algunos estudiantes deserten de su proceso.

Apreciar a las personas, alabar su esfuerzo, premiar su trabajo

¿Quiénes hicieron parte de este grupo y cómo se escogieron? Para esta nueva didáctica de aprendizaje era fundamental que se involucraran estudiantes diversos, de condiciones distintas.

Los primeros que hicieron parte de este proceso eran tres invidentes. Dedicados a ventas ambulantes, llevaban un tiempo largo sin lograr avanzar de ciclo. Se llaman Adolfo, Jorge y Guillermo. Este último fue el más joven en ingresar al colegio, de estatura alta, jovial, un poco corpulento. Al igual que los otros dos invidentes, la pesadez y el grosor de sus dedos impidió que aprendieran braille. Dedicaron varios años a intentarlo sin éxito alguno, en parte esta fue la razón de su estancamiento en el proceso.

Recuerdo que, al iniciar el nuevo semestre, vinieron a mi mente varios estudiantes de educación básica primaria que habían desertado del colegio. Ubiqué sus datos y los llamé uno a uno; las respuestas que escuchaba del porqué de su desertión eran las siguientes:

Motivos frecuentes de desertión escolar
... "No logro entender lo que dice el profesor... Y si pido explicación mis compañeros se burlan"
... "Las clases son un solo desorden, no dejan escuchar y yo no entiendo"
... "Me da pena que me pregunten y yo no logro entender lo que el profesor explica"
... "El profesor, se nota que se pone bravo cuando yo le pregunto"
... "Yo no logro entender lo que el profesor pone en el tablero"
... "Yo no puedo copiar rápido cuando el profesor dicta y siempre me quedo atrasada"
... "No puedo ver al tablero, la vista ya no me sirve y borran rápido y no alcanzo a copiar"
... "Esas tareas que dejan no las entiendo y nadie en mi casa me quiere explicar"

La educación produce “brechas” y cambios, pero también produce la paz, la tranquilidad y la cohesión que el educador puede generar en una situación determinada. ¿Cómo aprovechar la oportunidad de confortar la soledad del estudiante, en algunos casos, y dar la seguridad necesaria actuando como un aliado más en su proceso educativo?

Hacía poco estaba en un parque con mi familia, un muchacho me abordó preguntándome si me acordaba de él. Ante mi negativa, me recordó que había sido mi alumno en básica primaria, que ya no estaba estudiando. Había tenido que retirarse por su nueva condición de papá. Decidí buscarlo y conseguí contactarlo. A través de Facebook le envié un mensaje, él respondió y lo invité al colegio para reanudar sus estudios.

Jeisson se convirtió en el primer líder de este proceso de aprendizaje. Además, fue el primer egresado de este programa. Destacó por sus gestos, sus maneras de ser, el tratamiento de amigo que ofrecía a sus compañeros, su espíritu de solidaridad y su avidez de aprender.

Sin embargo, aún faltaban estudiantes para iniciar el proceso. El coordinador Abel, conocedor de la diversidad que debía tener este grupo, me ayudó a seleccionarlos. Tras conocer a los nuevos matriculados, me comentó que había preguntado a estos estudiantes cuál era su animal favorito y me dio a escoger con cuáles me quedaría.

Sin conocerlos y después de revisar las respuestas, le comenté al coordinador que me quedaría con los que habían elegido un perro, porque su capacidad de amar es grande; un gato, porque son independientes y pueden llegar a ser agresivos cuando persiguen lo que desean; un delfín, porque son inteligentes y les gusta ser el centro de atracción; un colibrí, porque representan la alegría y el amor; un león, por ser la representación del orgullo y generosidad; un caballo, porque son tercos pero saben encontrar la belleza de las cosas; un oso, porque son

independientes y con gran sabiduría; una mariposa, porque representan la transformación; un ganso, porque son valor, lealtad, sabiduría, trabajo en equipo; y una pantera, porque son el símbolo del coraje y el valor.

Integramos el primer grupo con ciclos de aprendizaje distintos y condiciones diversas. Luego, al conocerlos y saber más de sus historias de vida, se encontró lo siguiente:

- Un adulto mayor permanecía callado. Con su traje impecable, se quedaba en su puesto a pesar de que el reloj marcara las diez y señalara la hora de descanso. Cuando su frente brillaba de sudor, yo o alguno de sus compañeros nos acercábamos, el señor caía presa de la angustia por algo que no entendía.
- Había seis jóvenes entre 15 a 17 años. Uno de ellos hacía cálculos interminables cuando debía realizar una operación o resolver un problema, todos sus lápices estaban mordidos. Después me di cuenta de que su visión era reducida y no conocía los procesos de multiplicación y división, por eso los interminables cálculos. Era uno de los más inquietos, a la hora de salida huía del salón a consumir en la plazoleta cercana al colegio.
- Los otros menores también generaban indisciplina y no respetaban la normatividad de la clase. Como era un aula de informática, cada estudiante tenía a disposición un computador. Al comienzo, estos jóvenes solían pasar el tiempo en redes sociales y esquivar la realización de los talleres. Luego, su trabajo se centró en solucionar retos de aprendizajes de distintas áreas, los cuales encontraban en estas páginas y los llegaron a solucionar con gran destreza.
- Había tres señoras de regocijadas conversaciones y cuyas edades estaban entre los 35 y los 45 años. Plagadas de chistes, hacían reír sin ofender ni lastimar. Una de ellas era una hábil narradora. Estuvo a punto de renunciar al proceso por

el tratamiento hostil y violento de su esposo; para ella fue importante conocer toda la normatividad existente en materia de derechos. Por ella y otras integrantes, creamos un espacio de solo mujeres. Un día a la semana recibían orientación y ayuda especializada.



- Marlén era un estudiante que destacaba en el grupo. Acompañada de su hijo, siempre vestía elegante, tenía voz dulce y comportamientos sutiles de gran educación. Sus cuadernos eran intachables, su rostro de ojos pequeños y con cierta sonrisa que atraía las miradas, no toleraba la risa e inquietud de los jóvenes. Ella se convirtió en una de las grandes colaboradoras, consejera de las chicas y los jóvenes que iniciaban sus primeras relaciones.
- En el grupo también sobresalía un hombre obeso, de piel morena, y que llevaba en su tobillo un brazalete que ocultaba con destreza. Siempre estaba enojado y respondía oscuramente, se molestaba cuando tenía que realizar alguna operación matemática y no podía utilizar la calculadora, azotaba el escritorio con sus puños y dejaba entrever su furia. En su bolsillo cargaba un papel deteriorado del INPEC que relataba su condición.

- Por haber elegido el ganso como su animal favorito, Cielo Inés hizo parte del grupo. Una mujer apegada a las normas, cristiana, llena de virtudes, respetuosa, amante de la justicia, con una ética a toda prueba, y quien en sus mensajes refería siempre la necesidad de actuar de manera correcta y con principios. Llegó al colegio queriendo dar ejemplo a sus nietos que, “si se quiere y desea, se puede”. Aún sigue vinculada al colegio siendo tallerista de manualidades, al igual que dos exalumnas que lideran las tutorías de los estudiantes de ciclos avanzados.

El tiempo en el aula se convirtió en elixir contra las situaciones económicas y familiares que debían enfrentar los estudiantes en el día a día. Sus testimonios así lo manifestaban, este tiempo acentuaba el optimismo, la imaginación y el deslumbramiento como bases de una educación sólida, redescubrieron el propósito y el significado de la educación. Cada clase era un espacio liberador, se dejaron de lado prácticas convencionales y se alcanzaron objetivos que inicialmente parecían imposibles. Se centraba en la crítica y la esperanza, en la reflexión y la acción audaz. Al compartir sus historias de vida, los estudiantes aprendían unos de otros, en distintas situaciones y contextos.

Tuve la oportunidad de reflexionar y aprender sobre sus procesos de aprendizaje, los impactos de sus dificultades y las estrategias que surgían de la dinámica de trabajo. Era una verdadera práctica colaborativa.

El transcurrir de cada clase era un catalizador de reflexión y cambio en las dinámicas decisivas, en el establecimiento de directrices para el diseño e implementación de una metodología específica de trabajo, con unos momentos concretos de aprendizaje. Era necesario definir *a priori* lo que era legítimo aprender. El colegio debía entender que, en estos modelos flexibles,

nuestro papel como docentes es preparar a jóvenes y adultos para un escenario adverso, en el que tienen que desenvolverse de manera disciplinada. Así, se gestó un aprendizaje en el que la disciplina social fue el eje orientador de los procesos formativos, y se tuvieron en cuenta sus intereses, preocupaciones y problemas.

Como mencioné al comienzo, la deserción escolar era una realidad en la institución. En parte, esto ocurría porque el colegio no integraba disciplinas, sino que, a menudo, segregaba a los estudiantes con calificaciones cuantitativas. Algunos juicios de profesores, estudiantes y familiares los convencían de que eran poco capaces de estudiar y que debían contentarse con un trabajo que se adaptara a sus capacidades. Sin embargo, la implementación de la propuesta de aprendizaje reflexivo y consensuado, disminuyó la deserción en un alto grado, en parte, porque la interacción profesor-alumno no estuvo fundada en la ejecución de planes y programas cuyos contenidos están desactualizados y son abstractos, alejados de la realidad de los jóvenes y adultos.

La propuesta proponía una comunidad de aprendizaje personalizado, que actuaba, cambiaba, crecía y se desarrollaba atenta al presente y a la realidad global, para que cada uno de los estudiantes aprendiera a vivir, narrara su identidad, redescubriera el mundo y lo transformara en su beneficio. Al conformar un solo grupo, la meta fue que en medio de la diversidad trabajaran en equipo y se ayudaran a impulsar, actualizar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y competencias para su desarrollo personal y proyección profesional. Este desarrollo lo hicieron en ámbitos de aprendizaje que integraron diferentes disciplinas académicas, con énfasis en economía, educación financiera y gestión ambiental, con el objetivo de que valoraran el consumo responsable y la economía puesta al servicio de su desarrollo integral, de su contexto familiar y comunitario.

Y comenzamos... a vivir la educación y trabajar por la educación: cambiamos nuestra forma de trabajar y rompimos paradigmas



La educación es un proceso permeable, y por ello logramos transformaciones. Esta concepción la tuvimos también con la educación remota: sentimos que el medio se transformaba y que era necesario adaptarlo a la nueva situación, convirtiendo las necesidades de cambio en oportunidades de mejora. De 38 estudiantes en esta estrategia pasamos a 106. Crecimos porque implementamos una estrategia de acercamiento eficaz: los mismos estudiantes beneficiarios se convirtieron en promotores de la nueva forma educativa, acercamos a las familias y allegados de cada estudiante dando a conocer el proceso educativo.

Los procesos de transformación se consiguieron por la colaboración y cooperación entre estudiantes y docentes. Hubo una increíble experiencia de aprendizaje en la que se integraba contenido curricular con desafíos y retos, lo que permitió crear un mundo de funcionalidad semejante a nuestra realidad humana.

En esta interacción permanente se tenía en cuenta la realidad actual, se recreaban las problemáticas del momento, se generaban un nuevo modo de ver y actuar en el presente. Es una experiencia con diferentes momentos de aprendizaje que impulsaban el hábito de observar, reflexionar, retroalimentar y practicar acciones para responder de mejor manera a las exigencias de la modernidad, con el fin de que los estudiantes las apliquen en su beneficio. Las acciones de *crear, comparar, clasificar, ordenar, seleccionar, desarrollar, explicar, comprender*, aparecían con frecuencia en cada taller de aprendizaje y se reflejaban en acciones de distinta naturaleza.

Cada estudiante guiaba su trabajo en colaboración con los tutores (profesores, estudiantes líderes del último ciclo de aprendizaje) y mentores (estudiantes líderes de cada ciclo). En el aula transcurría un accionar muy variado: había quien escribía un texto, quien creaba un organizador gráfico, quien visualizaba un video o escuchaba música en sus auriculares, sin embargo, todos estaban enfocados en alcanzar las metas diseñadas con anterioridad. Por ejemplo, los estudiantes aprovecharon las redes sociales y los sitios gratuitos en Wix para fortalecer sus emprendimientos como un medio de subsistencia en épocas difíciles. Recibieron orientación para manejarlos beneficiando su sostenibilidad familiar. Los aprendizajes cobraron una particular connotación de beneficio.²

El uso intensivo de la tecnología fue clave en el proceso: permitió a los estudiantes acercarse a la realidad, y no sólo porque la época en que vivimos nos hace replantear los procesos de aprendizaje, sino porque con la tecnología se puede conseguir que los estudiantes sean más críticos con los avances, sepan cómo aprovechar las oportunidades y abran su mente a la utilización de nuevos recursos.

2 Videos de sustentación de emprendimientos estudiantiles. Ver video en: <https://youtu.be/HLU0jbKSwCM>, <https://youtu.be/7ReV4lnC690>, <https://youtu.be/G7FqeZGULiQ>.

Este nuevo “paradigma de educación” enmarcó su proceso en una palabra insignia: EDURET: *Educación responsable y realista*. Una propuesta que asegura la autonomía del estudiante en la toma de decisiones sobre su propio proceso, busca una mayor implicación, así como autonomía en el descubrimiento y en la negociación de itinerarios de aprendizaje personal. El profesor diseña experiencias donde expone los aprendizajes a alcanzar, las posibles herramientas de evaluación y los productos para cada actividad, pero concede al estudiante la responsabilidad de elegir su itinerario compartiendo decisiones del día a día.

EDURET también es *emprendedora*, pues consideramos esencial que los estudiantes asuman riesgos, sean independientes y tengan confianza en su futuro laboral y se superen. Los beneficios de esta visión en la educación son múltiples, se desarrolla la creatividad, la asertividad, la confianza y el pensamiento crítico.

Es *transformadora* de su propio entorno o del de otros, siempre con un objetivo prefijado y una planificación realista. Los talleres planteados sirven de impulso a los estudiantes para implicarse en iniciativas de acción social, solidarias o creativas, que les ayuden a crecer a la vez que transforman una situación o un lugar en algo mejor. Ejemplo de ello es *ELA: Escuela de Líderes Ambientales*, donde los estudiantes desarrollan una propuesta de liderazgo ambiental para transformar su entorno.³

Cuáles son y seguirán siendo nuestros propósitos...

El propósito de esta experiencia es desarrollar acciones y proyectos dentro de un modelo de atención educativa integral con un enfoque diferencial, que incluya la participación de estudiantes con discapacidad o que se encuentren en condiciones

3 Video del programa ELA. Ver video en: <https://youtu.be/Xkysb8LA3Lc>.

de salud que impidan la escolaridad regular, estudiantes en trabajo infantil, en extra edad, estudiantes con orientación sexual diversa, en conflicto con la ley penal, pertenecientes a grupos étnicos distintos, jóvenes y adultos que no hayan tenido acceso a la educación; madres gestantes y lactantes, población habitante y ex habitante de calle, y, finalmente, las y los cuidadores.



Bajo el marco de los derechos humanos y enfoque de género, teniendo como soporte la legislación a nivel internacional, nacional y distrital, con lineamientos y orientaciones pedagógicas que permitan responder a las diferencias en el aula, y en el ambiente escolar en general. Buscamos establecer un vínculo permanente de interacción colaborativa entre las diferentes poblaciones de jóvenes y adultos, con diferentes características y en diferentes niveles de aprendizaje, a través de la aplicación de una secuencia didáctica basada en la realidad de los estudiantes.

Definiendo una metodología didáctica de aprendizaje

Lo que llevamos a cabo es un constructo creativo, un conjunto de saberes que se plasman en una pedagogía singular. Promulgamos un cambio de modelo de educación a través de la reingeniería total del aula de clase. Buscamos desarrollar la in-

teligencia y los valores de los estudiantes, planificar, realizar y regular su propio aprendizaje, bajo la mediación de tutores (tanto profesores como estudiantes del último ciclo) a través de métodos didácticos diversos y tareas de autoaprendizaje. En un espacio multiuso, abierto, tecnológicamente equipado y orientado hacia la autorrealización, a la inserción activa, presto a ayudar a cada estudiante a centrarse y descubrir sus saberes y potencialidades. En este constructo, el profesor es un tutor inspirador cuyo papel es impulsar la curiosidad y la solidaridad. La *estrategia* está estructurada en cinco momentos:



Primer momento - inserción: el tutor docente motiva, problematiza, organiza y sigue una bitácora que integra momentos lógicos, creativos y prácticos. Los estudiantes diseñan sus propios retos de aprendizaje y visualizan situaciones para alcanzarlos

Segundo momento - autoaprendizaje: se define una meta desde la identificación de conceptos, para después aplicarlos desde sus saberes previos. Luego, se comparten con los demás evidenciando la asimilación de los conceptos. Este ejercicio culmina con la autoevaluación.

Tercer momento - equipos cooperativos: se conforman equipos sin presiones ni dinámicas preestablecidas. Se socializa lo personal y personalizan lo social, comparten, revisan, acuden a



los ordenadores, y en equipos cooperativos comienza una gestión de investigación y apoyo. Se evita la tarea en casa, aprenden a través de la colaboración y la interacción. La enseñanza es más inclusiva.

Cuarto momento – reorientación: se lleva a cabo una asesoría personalizada por parte del tutor (profesor), tutor (estudiante de ciclo VI) y los mentores (compañeros de clase del mismo nivel), quienes evalúan (coevaluación) a todo el equipo. Para este momento de reorientación se planifican unidades de aprendizaje en cada desarrollo y ciclo, las cuales se comparten en el blog de la estrategia.

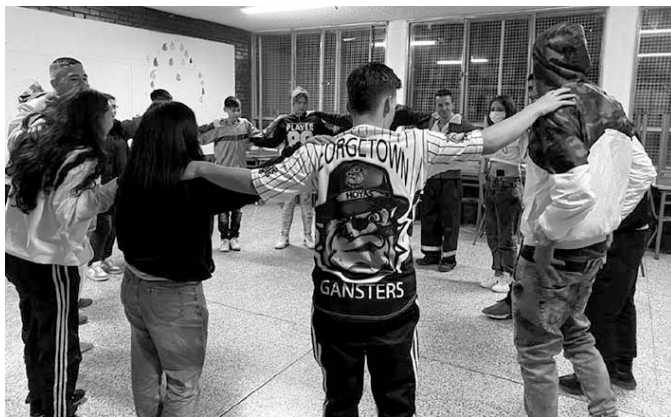
Quinto momento – socialización: se presentan los hallazgos y trabajos realizados en las distintas experiencias. Es un intercambio de saberes a través de organizadores gráficos, culminación de ejercicios virtuales, conclusiones de investigaciones, proyección y realización de videos, entre otros; con el fin de compartir y articular las experiencias vividas e intercambiar la información sobre el desarrollo de las estrategias aplicadas.

La jornada se cierra con un momento de *evaluación* colectiva, donde se realiza un proceso de síntesis dirigida por los tutores y mentores, en el que se habla de los conceptos construidos, las experiencias y la información recibida con miras a la construcción del pensamiento propio.

En nuestra estrategia, el tutor (docente) crea un ambiente apto para que el estudiante realice proyecciones, su preocupación permanente son los aprendizajes y las evidencias de aprendizaje de los estudiantes, no la calificación cuantitativa. El proceso de evaluación queda en manos de los estudiantes tutores, los mentores y los mismos estudiantes.

¿Y cómo evaluamos?

La evaluación se transforma en una herramienta que contribuye al aprendizaje y abarca del mejor modo posible la diversidad de sus representaciones, como proceso y como producto. La



modificación del proceso evaluativo adquiere una connotación de consciencia individual y de organización, en un proceso que antes sólo estaba ligado al concepto de calificación de los logros académicos. En esta experiencia, la evaluación se modifica y se utiliza como un recurso al servicio del estudiante, que no tiene ni un espacio ni un tiempo únicos. El proceso busca que los estudiantes crezcan y se conviertan en personas que dirigen su propio aprendizaje. Es un reto pero hace que aquello que aprenden sea justamente lo más relevante de la disciplina o del entorno social para ellos, es decir, lo más significativo para sí mismos, lo que favorece que lo puedan comprender, recordar y aplicar con éxito.

El estudiante y los líderes (tutores y mentores) son los responsables de este proceso. Los tutores son quienes comparten y exponen con claridad los criterios de evaluación, lo que permite a los estudiantes moldear su comportamiento y conocer qué se espera de ellos en cada experiencia de aprendizaje. Se les propone realizar diarios reflexivos y otras herramientas como el portafolio; la reflexión sobre el propio aprendizaje y su representación son un ejercicio de responsabilidad y creatividad que puede estimularse con preguntas cortas, cuestionarios o textos, o por medio de representaciones artísticas, dibujos, redacciones, esquemas gráficos, videos. Partiendo de unos criterios definidos y de habilidades blandas, son ellos quienes definen su valoración a partir de la evidencia de aprendizaje revisada por el instructor docente.

Al final de cada semana, se realiza un *círculo evaluativo* donde reconocen sus progresos y falencias para perseverar en la consecución de los aprendizajes. Si tienen dificultades se apoyan mutuamente o se busca colaboración con el docente instructor.⁴

La propuesta pedagógica EDURET encarna lo afirmado por Álvaro Guarín Grisales, citado en el artículo de Margarita Zulua-ga Esquivel (2018): “El estudiante es el ente activo del proceso, desde la parte conceptual hasta el desarrollo de su propio conocimiento.” (p. 78) En este proyecto “los papeles se invierten y el profesor deja de ser el centro de la clase para darle papel protagónico al alumno” (p. 78).

Resultados de la implementación

Aunque de parte de algunos docentes existe cierto temor para arriesgarse a pasar de lo predecible a lo impredecible, con este proyecto se traspasa del paradigma al cambio deseado. Un

4 Para más información sobre el proceso de evaluación, consultar aquí: <https://ctjfreduretjn.blogspot.com/p/evaluacion.html>.

cambio que en el colegio Técnico José Félix Restrepo (jornada nocturna) partió de las aspiraciones de cada uno, de su afán por innovar en el aula de clase, y por la presión de la educación remota que imponía la pandemia, con la intención de disminuir la deserción escolar.



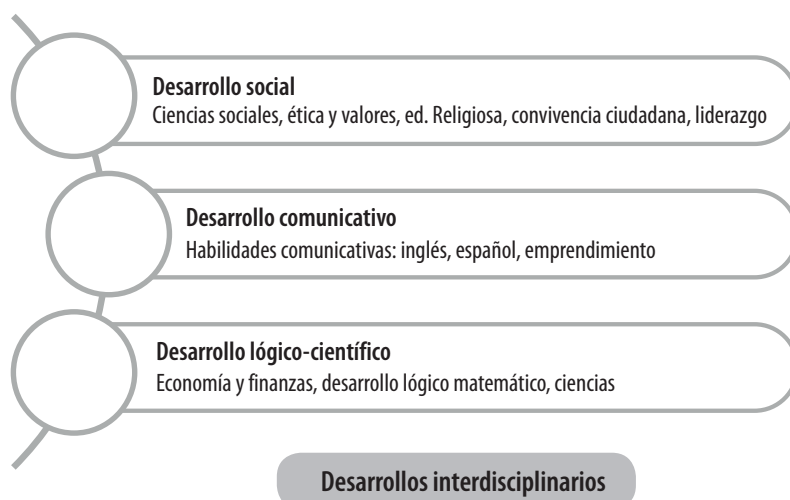
Cuando hablamos de innovación, se hace referencia al hecho de ser creativos, al hecho de cambiar las viejas prácticas, pasando por una transición de lo conocido hacia lo que no lo es, en busca de la transformación del acto educativo. Esto implica pasar a la acción. ¡Y esa acción se dio! El tiempo del cambio sucedió y comenzó con la forma de concebir al estudiante. Otra transformación radica en que ahora el colegio vincula los aprendizajes con las actividades laborales, entendidas de manera amplia: artesanales, productivas o profesionales. Así, proporciona conocimientos y herramientas necesarias para que los estudiantes desarrolle en emprendimientos propios, que les permiten relacionar el *saber* con el *saber hacer*. Por ejemplo, ahora relacionan sus conocimientos y las destrezas adquiridas en el proceso educativo con sus actividades cotidianas, las finanzas y el trabajo.

Para lograr lo anterior, se parte de una concepción del trabajo, en sentido amplio, como elemento constitutivo del ser humano que permite la construcción de cultura y la realización tanto

individual como colectiva. Así mismo, se tiene en cuenta que el alumno es quien debe responsabilizarse de su propia motivación en forma de experiencias que se consideren autoorganizadas. Este paradigma particular faculta el control del estudiante de su propio proceso de aprendizaje utilizando herramientas de interacción adecuadas para alcanzar los objetivos.

El aprendizaje cooperativo ha sido clave para animar, estimular y centrar la reflexión significativa y lo hemos visto como dispositivo que facilita el aprendizaje en un contexto social. También, el empleo de las TIC ha operado como un constructor de andamios de pensamiento crítico que ayuda a los estudiantes a llevar a cabo un proyecto de investigación a pequeña escala (acción), en su entorno social y laboral, como ocurre en la formación de una empresa o el desarrollo de huertas caseras.

Por otro lado, la enseñanza basada en la interdisciplinariedad, así como los conceptos, contextos teóricos y procedimientos abordados por los estudiantes, se organizan en torno a bloques integradores de estructuras conceptuales y metodológicas compartidas en tres desarrollos esenciales: Desarrollo Social, Comunicativo y Lógico-Científico, anclados en una formación transversal. Así se han integrado las disciplinas:



La enseñanza que se promueve en el aula pretende ser lo más cercana a la realidad a fin de que los estudiantes aprendan a reflexionar sobre su propia acción (Torres, 2016). De este modo, hemos logrado promover situaciones cooperativas entre jóvenes, adultos y docentes que trabajan en equipo para obtener metas comunes, enseñando destrezas interpersonales necesarias para construir y mantener relaciones de colaboración, y estimulando los sentimientos de apoyo, aceptación y compromiso.

Impacto generado

Este programa se implementó como eje de trabajo de la jornada nocturna, atendiendo a todas las poblaciones que se vinculan al colegio a través de convenios: habitantes de calle, población carcelaria, soldados del Batallón Logística, madres gestantes y lactantes, cuidadores y cuidadoras. Los estudiantes se suman a los aprendizajes con colaboraciones y participaciones que también se materializan en proyectos de habilidades ocupacionales como peluquería, teatro, cuentería, tejidos, etc.⁵

EDURET ha hecho una ruptura con la educación centrada en una preparación de carácter analítico y enciclopédico, y ha dado paso a una educación de carácter integradora-realista, que trata de llevar a cabo un ordenamiento del conocimiento a través de la acción y la integración poblacional. Hace un énfasis especial en el rol que debe tener cada actor dentro de la educación, haciendo un llamado a tener en cuenta a todos con el fin de asegurar que el proceso educativo tenga vocación de utilidad, con implementaciones específicas coherentes con la realidad de los estudiantes, y contribuyendo a la materialización de propósitos alineados con las necesidades de cada contexto.

5 En este espacio de YouTube se pueden encontrar algunas de las propuestas de emprendimiento de los estudiantes. Ver video en: <https://www.youtube.com/channel/UC6o-QsfYnV0mHcBd2rNPzeCw>

En relación con esta acción e integración de poblaciones, es fácil ver cómo el vidente toma de la mano al invidente para dominar el ordenador, o cómo el que domina un programa de ofimática le enseña a otro, o cómo el que llega con un nuevo saber o una nueva experiencia la comparte sin resquemor. Cada uno desarrolla acciones a favor de su evolución con calidad, oportunidad, eficiencia, eficacia y efectividad, garantizando el interés superior, la prevalencia de sus derechos, su promoción, garantía, protección y restablecimiento, bajo construcciones y aprendizajes mutuos que se muestran en una feria empresarial.

Los estudiantes proyectan y gestionan la consolidación de un emprendimiento. Realizan todo el estudio preliminar, calculan cifras, investigan el mercado, diseñan, elaboran marcos legales, proyectan gastos, realizan estudios exploratorios, acuden a entidades bancarias para gestionar préstamos, vigilan tasas de interés, desglosan materias primas, etc. La cooperación es permanente y los encuentros por fuera de la institución se dan en equipos de trabajo.



Las actividades de emprendimiento vislumbran habilidades en confección, en matemáticas, en ciencias, en arte. Este acervo de habilidades, oficios y competencias se consolida en la interacción de estudiantes de todos los ciclos, dirigidos y monitoreados por los de ciclo VI (grado once). Ellos, convierten su grado en una tutoría permanente y pasan a controlar y liderar el proceso del aula. Llevan a cabo acciones que van desde la asistencia, ayuda a población con discapacidad (visual y cognitiva), disposición del material, control de las evaluaciones y de los ejercicios virtuales, hasta encargarse de la solución de conflictos, consiguen que todos los demás acudan a ellos seguros de que van a encontrar la ayuda que requieren.

Por otro lado, como el aula no distingue entre disciplinas académicas debido a que los aprendizajes se entrelazan, en ocasiones surgen dudas frente a tareas de los diferentes desarrollos temáticos. Estas son recopiladas por los tutores estudiantes y las transmiten a los tutores docentes para realizar las consultas respectivas, quienes se vinculan con talleres de laboratorio o de práctica, espacios que se aprovechan para resolver dudas.

Recientemente, culminaron el proceso 254 personas privadas de la libertad (de la Cárcel Distrital - Corporación de Infancia y Desarrollo), y en este semestre contamos con 128 estudiantes en jornada nocturna, 42 en *Manzana del Cuidado* (que hacen parte del sistema distrital del cuidado), 22 en el programa *Empoderarme* del Hogar Betania (que está dirigido a madres gestantes y lactantes de 14 a 18 años), y 219 habitantes/ex habitantes de calle (de la Secretaría de Integración Social). Esta población es diversa en temas de género, raza, nacionalidad, edad y creencia.

Concluyendo...

A modo de cierre, quisiera concluir con las siguientes consideraciones, que no sólo aplican para el programa de EDURET, sino que pueden ser útiles para todo aquel que quiera emprender acciones similares en las instituciones educativas.



En primer lugar, al pensar en innovación, no nos acercamos a un “hacer para modificar realidades y proponer esquemas y estilos de enseñanza y aprendizaje”, sino que nos centramos en la realidad relacional; es decir, no en un “hacer innovación” sino en un “ser innovadores”, lo que involucra a todos los agentes del proceso educativo.

En segundo lugar, estos procedimientos de aprendizajes integrales propuestos por EDURET se pueden utilizar con éxito en cualquier tipo de tarea académica. A mayor aprendizaje, mayor será la eficacia de la cooperación (En la actualidad, se comienza a incursionar con un grupo de quinto grado de primaria de la jornada tarde del colegio).

Por otro lado, los equipos de trabajo deben estructurarse para que los acuerdos, los desacuerdos y las controversias académicas sean en lo posible manejados constructivamente. Cada grupo debe tener estudiantes de habilidades medias, altas y bajas, para ayudar a promover la discusión, la enseñanza entre compañeros y la justificación de las respuestas.

Finalmente, me gustaría decir que la mayoría de los estudiantes persisten en el proceso y lo logran. Hay una huella imborrable que queda en el colegio y que queda escrita en nuestras me-

morias, cada estudiante que pasa por nuestras aulas escribe su propia historia. Por ejemplo, entre los estudiantes destacados en este proceso mencionaríamos a los siguientes:

- Guillermo, uno de nuestros estudiantes invidentes cuyo deseo y meta proyectada desde el 2017 era conseguir su título de bachiller, lo logró y al poco tiempo falleció.
- Marlén, fue parte esencial de nuestro primer grupo EDURET; ayudó y demostró su espíritu solidario y de cooperación permanente, sobre todo con los jóvenes. A pesar de asistir con el mejor de los ánimos, también fue víctima de una enfermedad. Sin embargo, mientras pudo asistió sin faltar un solo día a sus clases o talleres.
- Jeisson, destacado líder que transformó su proyecto de vida. Diseñó un emprendimiento que fortaleció y ahora ayuda a muchos de nuestros estudiantes en el programa.
- Marta, Cielo y Maribel, quienes, aunque ya finalizaron su ciclo de formación, siguen vinculadas a la institución como tutoras de aprendizaje.

De esta experiencia, hemos generado una amplia diversidad de recursos digitales en donde se socializa lo que hacemos. Los siguientes *links* corresponden al inicio de un canal en YouTube, el blog donde se desglosan actividades y talleres que realizan nuestros estudiantes, un espacio en Facebook que presenta fotos que evidencian las actividades que se realizan en el día a día, y la cuenta de Instagram del programa EDURET:

- YouTube: <https://www.youtube.com/channel/UC6oQsfYn-V0mHcBd2rNPzeCw>
- Blog: <http://ctjfreduretjn.blogspot.com/p/galeria.html>
<https://ctjfreduretjn.blogspot.com/>
- Facebook: <https://www.facebook.com/groups/357626652104859/?ref=share>
- Instagram: @programa_eduret

EDURET aspira a ser un verdadero programa educativo, responsable, realista, emprendedor y transformador, donde se construya desde la diferencia, una educación flexible, pero de calidad de acuerdo con los estándares y la reglamentación vigente, que se ajuste a las necesidades de los estudiantes en términos de tiempo, ubicación geográfica y condiciones específicas.

En este proceso, mi papel será aprender a reconocer situaciones que aporten a los demás en favor de su proyección y el bien común, buscar la mayor cantidad de oportunidades para que nuestros estudiantes pongan en práctica la empatía, lo conversacional y el trabajo en equipo, que demuestren el poder de la colaboración al reconocer, valorar y naturalizar la diversidad. Los estudiantes encuentran sentido a los aprendizajes que adquieren cuando tienen oportunidad de aplicarlos en un ambiente real, para su bienestar y el de su entorno familiar. Esto los motiva y les brinda satisfacción personal.

Para continuar con este sueño, necesitamos generar líderes que sean capaces de definir políticas y programas concretos con un claro compromiso social. En la actualidad, no nos podemos concentrar en las consecuencias de nuestros actos a corto plazo, el mundo es uno y es responsabilidad de todos que sea habitable e incluyente para los que vivimos en él. La diversidad implica reconocer que nos necesitamos unos a otros para poder resolver problemas. En este camino del aprendizaje se reflexiona sobre nuestras experiencias, desarrollamos nuevas habilidades, formas de pensamiento y actitudes ¡para hacer del deseado cambio, una realidad!

El arte de preguntar inicia un camino para tener alternativas distintas, mientras más conocemos en forma profunda lo que hacemos, es más factible romper paradigmas

Abel Núñez Cardozo

Construimos demasiados muros y no suficientes puentes

Isaac Newton

Referencias

- Asociación Internacional de Aprendizaje Experiencial (2019). *Aprendizaje experiencial*. <https://www.aprendizaje-experencial.org/intro>
- Bates, A.W. (s.f.). *Aprendizaje experiencial: aprender haciendo*. Capítulo 3: Métodos de enseñanza presencial. <https://cead.pressbooks.com/chapter/3-6-aprendizaje-experencial-aprender-haciendo-2/>
- Ministerio de Educación Nacional (1997). Decreto 3011. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86207_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2016). Estándares básicos de competencia: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-371724_recurso.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Educación inclusiva. Iguales en la diversidad*. Instituto de Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. https://www.educatorolancia.com/wp-content/uploads/2016/12/m6_ei.pdf
- Restrepo, J. (2009). Aprendizaje experiencial: de la teoría de Kolb a la aplicación en el quehacer docente. https://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Archivos_de_usuario/Documentos/Documentos_Programas/Documentos_Pregrado/Enfermeria/8._Teoria_del_Aprendizaje_Experencial_de_Kolb_al_que_hacer_docente_-_Sesion_interactiva.pdf
- Torres, A. (2016). La teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel. *Psicología y mente*. <https://psicologiyamente.com/desarrollo/aprendizaje-significativo-david-ausubel>
- Viera Torres, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades* (26), 37-43. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf>

Zuluaga Esquivel, M. (2018). Para afrontar la Cuarta Revolución Industrial. EAFIT innova en educación con la Fábrica de Aprendizaje. *Revista Universidad EAFIT*, 53(171), 76-79. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/download/5768/4524/20499>

Aportes al estudio de las políticas educativas para niños, niñas y niños en situación de desplazamiento forzado

Paulo Alberto Molina Bolívar¹

El presente artículo presenta parte de los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación doctoral *Infancias desplazadas: políticas educativas y experiencias en Colombia 2008-2018*. Dada la extensión del texto se presentan elementos clave sin profundizar en ellos. El documento está dividido en tres secciones en las que se abordan los fundamentos teóricos, metodológicos y algunas conclusiones que se derivan de los avances hasta el momento. El objetivo principal de este texto es presentar una ruta para el análisis de las políticas educativas para la inclusión, que se centre en su puesta en práctica y en las infancias como construcciones sociales que, desde los escenarios de la marginalidad, ponen en tela de juicio el concepto moderno de infancia sobre que sustenta el modelo y el quehacer educativo imperantes. La idea es reflexionar sobre cómo esa mirada cons-

1 Docente del colegio Eduardo Santos IED. Politólogo Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Educación. Doctorando en Ciencias Sociales, Flacso-Argentina. Correo de contacto: pamolinab@unal.edu.co

tituye o no escenarios en los que las dinámicas de la inclusión propuestas en las políticas educativas son de 'normalización' y podrían constituir a la vez prácticas de exclusión.

Fundamento teórico

La perspectiva teórica del proceso de investigación se sostiene en cuatro campos, los estudios que reconocen la infancia como una institución construida histórica y socialmente (Ariès, 1987; Carli, 2005; Cook *et al.*, 2018; Gaitán, 2006; James y James, 2001; Varela, 1986); el análisis discursivo y narrativo de las políticas públicas y educativas (Fischer, 2003; Fischer y Gottweis, s. f.; Roth *et al.*, 2010; Tello, 2015); el análisis microsociedad de las migraciones (Bjerg, 2012; Devoto, 2007; Devoto y Benencia, 2003; Luidor, 2017); y para abordar las experiencias de vida los enfoques del análisis narrativo (Maynes *et al.*, 2012; Riessman, 2005; Tamboukou *et al.*, 2013), la historia oral (Portelli, 2018) y la perspectiva etnosociológica (Bertaux, 2005).

La investigación se inscribe en los estudios sociales, culturales, interdisciplinarios y decoloniales para abordar las infancias desplazadas y la política educativa para estas poblaciones. Teóricamente se interesa en la política en acción, por lo que busca interpretar la relación entre lo que se hace (prácticas) y lo que se dice, se enfoca en los contextos de las trayectorias de la política para analizar las traducciones e interpretaciones que allí se configuran por parte de los sujetos de la política (directivos de la Secretaría de Educación, funcionarias de la Dirección de inclusión, directores locales de educación, rectores, coordinadoras, docentes y estudiantes). Asimismo, la temática del desplazamiento forzado interno por la violencia en la escuela puede aportar a la comprensión del pasado reciente colombiano en clave de subalternidad.

La tesis doctoral que vengo adelantando en la FLACSO-Argentina cuestiona las nociones de infancia construidas en la modernidad, la gramática de la escolaridad, el desarrollo y socialización de la psicología evolutiva y funcionalista en los procesos

de construcción del campo educativo, para concentrarse en la diversidad de experiencias de infancia y su heterogeneidad contextual en relación con el adultocentrismo, el género, la clase social, la etnia, entre otras categorías sociales. Estos son elementos claves a la hora de pensarse los procesos de inclusión/exclusión en la escuela, especialmente porque la construcción de espacios, saberes y prácticas se desarrollan con asimetrías de poder derivadas de esos clivajes que han sido naturalizados.

La investigación aborda los temas de la inclusión de niñas y niños en situación de desplazamiento forzado interno por la violencia. Pone la mira en las asimetrías que se constituyen en el plano generacional y las relaciones que constituye el adultocentrismo, toma la categoría infancias desplazadas para repensar las políticas educativas centradas en procesos de inclusión para niñas y niños en esa situación. En este escrito se abordan aspectos teóricos relacionados con la nueva sociología de la infancia y el análisis de política educativa, lo relativo a la narración de la experiencia es central en la dinámica del análisis de la política propuesta, pero por cuestiones de espacio se deja para otro documento.

Esta propuesta analítica de las políticas educativas de inclusión entiende las infancias como una expresión cultural particular, histórica y políticamente contingente. Esto es, sujeta a cambios, común a niños y niñas, pero fragmentada por la diversidad de las vidas cotidianas (Cosse *et al.*, 2011a). Reconoce que la forma en que vemos y actuamos respecto de niñas y niños no es inocua, es producida y da forma a la experiencia infantil y a las respuestas de esta población frente a problemas como su involucramiento con el mundo (Cosse *et al.*, 2011b).

Este es un problema central para tener en cuenta en los procesos que se producen en los contextos escolares. Si el sujeto de la educación es el niño y la niña, los valores que se les adjudican a ellos y ellas en el marco de las infancias configuran los saberes y prácticas que componen los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como las normas y valores que se constituyen en el

espacio que es la escuela como territorio físico y simbólico. Pensar en los espacios a los que se quiere incluir en el desarrollo de las políticas educativas significa pensar la inclusión del excluido, implica procesos de normalización.

Si el análisis de política educativa se enfoca en la concreción de ideas, discursos, narrativas, argumentos y/o valores sobre el fenómeno a intervenir, la pesquisa invita a pensar cómo las infancias desplazadas son producidas y construidas por fuerzas sociales, políticas y económicas que dan formas a discursos de intervención estatal que se reflejan o se traducen en la institución escolar, espacio en el que le asignan valores, que en el caso del desplazamiento giran en torno a la victimización y revictimización, la estigmatización, la invisibilización y que se consolidan bajo la idea de la vulnerabilidad.

Para el desarrollo de los objetivos de la investigación es central la analítica del poder y la configuración de discursos hegemónicos, por lo que se toman en cuenta las categorías discursos, saberes y prácticas, para explorar los órdenes que se han sedimentado en las trayectorias por los diferentes contextos de las políticas² educativas, especialmente en los contextos escolares. De esta manera, se observan las formas de interpretación o traducción que las políticas de inclusión adquieren en los espacios escolares³. Se exploran distintas constelaciones de los

2 El análisis se desarrolla en los contextos de influencia, de producción de textos, de la práctica, de efectos y de estrategias de las políticas. El o la investigadora puede tomar uno solo de estos contextos y allí desplegar el instrumental de recolección de datos para dar cuenta de los procesos de traducción o interpretación de las políticas. Ver Ball *et al.*, 2012.

3 Desde el punto de vista teórico se considera el abordaje de las políticas educativas como políticas en acción, allí la investigación se nutre del trabajo teórico de Stephen Ball (Avelar, 2016; 2013a, 2013b; Ball *et al.*, 2012; Braun *et al.*, 2017) para quien el principal foco de atención en el análisis de las políticas educativas está en pensar la discursividad de la política (texto y discurso), las trayectorias de las políticas, y la puesta en acto (hermenéutica de la política).

órdenes discursivos que se han sedimentado en los espacios escolares, en las trayectorias de la política educativa y las experiencias de sujetos de esta.

Siguiendo lo planteado por Foucault (1985), se busca investigar la producción de los regímenes de discursos y prácticas sobre las Infancias Desplazadas como campo de disputas por la hegemonía sobre la construcción de un significado a ser leído no en función de sí mismo, sino en función de sus relaciones con la época, con el propósito, además, de discutir esas “verdades” (Aparicio, 2005).

Desde este marco, la investigación ha hecho un giro para interpelar las políticas educativas identificando algunos elementos que constituyen las infancias desplazadas como objeto a intervenir, así como explorar la afectación que ello tiene en la trayectoria vital y educativa de niñas y niños en situación de desplazamiento forzado interno por la violencia en Colombia. En ese movimiento, emergen algunas categorías de análisis como las prácticas y saberes sobre la infancia, la niñez y el niño desplazado, el desplazamiento forzado interno, y el tipo de educación para esas poblaciones que instituyen las formas de intervención.

De estas formas de intervención se resalta el relato inclusión/exclusión, luego se abordan las experiencias de infancia en escuelas de Bogotá con elementos de la etnosociología, la historia oral y el *narrative research*. Se han planteado algunas subcategorías de análisis relacionadas con el discurso psi, la minoridad, la vulnerabilidad, la necesidad de protección y la razón humanitaria, las cuales permiten interpelar la emergencia de la política educativa para víctimas y los discursos que la soportan.

Los espacios que se establecen en los contextos escolares para niñas y niños en situación de desplazamiento están situados en la orientación escolar, las aulas de aceleración o aulas es-

pecializadas, que permitan a través de los discursos de orden psicológico o medicinal la integración de niñas y niños a lo ordenado por la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001).

El campo educativo es entendido como un sistema resultado del acoplamiento inconcluso de instituciones con lógicas y formatos diferentes (Viñao, 2006), que requiere un análisis de las formas y contenidos de la escolarización vinculando la experiencia local de quienes intervienen la política educativa. La escolarización contiene la pretendida producción homogénea de la infancia en la modernidad, contrastada con experiencias fragmentadas y sociedades desiguales (Carli, 2010), la educación ha sido pensada como dispositivo cultural para el gobierno de la infancia y como mecanismo de resistencia desde la posibilidad de creación de lo común.

Sobre lo metodológico

La investigación es fundamentalmente cualitativa, de tipo interdisciplinar con enfoque histórico-hermenéutico. Construye datos derivados de fuentes de varios niveles (Nacional, Distrital y local). Bajo criterios de flexibilidad metodológica combina el tratamiento de datos de tipo cualitativo (entrevistas, análisis documental, grupos focales, talleres etnográficos con estudiantes, así como análisis narrativo biográfico), con los de tipo cuantitativo (estadística descriptiva sobre las condiciones de vida de la niñez en situación de desplazamiento forzado en el ámbito nacional, distrital y local, y sobre niveles de atención escolar de la infancia que también ha sido víctima de esta situación; así como la aplicación de una encuesta a estudiantes). En consecuencia, hace uso de la triangulación en las diferentes formas que ésta puede adquirir, y aborda la educación básica como un ámbito empírico.

La delimitación temporal abarca el período 2008-2018, correspondiente a tres gobiernos diferentes, tanto a nivel nacional como local. En términos históricos, ubica un periodo con iden-

tividad dada la intervención de la Corte Constitucional en la materia. En el año 2008 la Corte expidió el Auto 251 que manda revisar el proceso de construcción de políticas para atender efectivamente los derechos de niñas y niños en situación de desplazamiento forzado, y en 2018 expidió el Auto 756 en el que se evalúa la protección de derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes desplazados.

Por factibilidad, el trabajo de campo con integrantes de la comunidad escolar se realiza exclusivamente en tres instituciones educativas de Bogotá, a partir de un muestreo no probabilístico. Para analizar las experiencias de infancias desplazadas se requiere la participación voluntaria y para la aplicación de instrumentos a estudiantes tiene en cuenta principios de la etnografía de la infancia (Milstein, 2015), la reflexividad y los consentimientos legales correspondientes.

Discusión

El enfoque de análisis propuesto combina tres momentos para entender los modos en que se configuran los problemas en las políticas educativas: el interpretativo o sociocultural orientado a develar la construcción social de la infancia en los planos judicial, ejecutivo y legislativo; una dimensión material de las prácticas burocráticas desplegadas en torno a la niñez; y la dimensión de las experiencias de las infancias desplazadas.

Este análisis abre la puerta a diversas explicaciones que aceptan la diferencia y deconstruyen discursos como los de la psicología del desarrollo que ubica al niño en posición pasiva o de inferioridad, invisibilizándole o silenciándole bajo la lógica del riesgo, el trauma y la víctima. A su vez, al investigar sobre las infancias desplazadas y revelar la diversidad de experiencias de niñas y niños pertenecientes al mundo de la subalternidad, se tributa al campo de estudios que crítica la idea moderna de infancia universal en la que, como categoría social y producto histórico, confluyen modos de socialización, conceptos de

familia, así como el desarrollo de la educación y la escolarización como formas de gobierno y organización de la sociedad. Es una perspectiva anudada al análisis de la gubernamentalidad neoliberal y la legitimación de la razón o la racionalidad del gobierno humanitario⁴ que abre un universo de preguntas a resolver.

En un análisis preliminar de datos se ha encontrado que los saberes y prácticas acerca de las infancias desplazadas representativos se asocian a su minorización, victimización y negativización, en la que se valoran fundamentalmente los sentidos negativos asociados a la violencia y sus efectos traumáticos.

Estos datos permiten identificar relaciones que configuran un tipo de sujeto a intervenir, que para el caso de las infancias desplazadas está ligado al riesgo y a la vulnerabilidad cuya atención requiere de protección, reencauzamiento, inclusión y control social. A su vez, se constituyen prácticas ligadas a la psicologización y patologización de la vida que poco o nada discuten las causas del desplazamiento, legitiman el orden social, producen bajo las lógicas de inclusión procesos de exclusión que refuerzan la marginalidad, entre otros aspectos a explorar.

Quedan por resolver preguntas relacionadas con los sentidos que se le asignan a la educación en relación con el desplazamiento forzado interno, con niños y niñas, y en relación con la infancia. Cuestión que permitirá dar luz a la relación que constituye el Estado con las nuevas generaciones, y en el caso que nos ocupa con las generaciones marginadas y los modos en que se configuran las prácticas de inclusión/exclusión.

4 Para explorar este concepto ver, entre otros, los trabajos de Aparicio (2010), Chandler (2002) y Fassín (2010, 2016).

Referencias

- Aparicio, J. R. (2005). Desplazado: Estrategias para (des)movilizar una política de la representación. *Revista Colombiana de Antropología*, 41, 135-169.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Barcelona: Taurus.
- Avelar, M. (2016). Interview with Stephen J. Ball: Analysing his contribution to education policy research. *Education policy analysis archives*, 24. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Ball, S. J. (2013a). *Foucault, Power, and Education*. Londres: Routledge.
- Ball, S. J. (2013b). *The education debate* (2. ed). Londres: Policy Press.
- Ball, S. J., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Londres: Routledge.
- Bertaux, D. (2005). *Los Relatos de Vida/ The Stories of Life: Perspectiva Etnosociologica / Ethnosociological Perspective*. Barcelona: Editorial Bellaterra
- Bjerg, M. M. (2012). *El viaje de los niños: Inmigración, infancia y memoria en la Argentina de la segunda posguerra* (1. ed). Buenos Aires: Edhasa.
- Braun, A., Ball, S., Maguire, M. y Hoskins, K. (2017). Tomando el contexto escolar seriamente: Hacia una explicación de la puesta en práctica de las políticas en la escuela secundaria. *La educación secundaria: cuando la política educativa llega a la escuela*, (pp. 45-62). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7578487>
- Carli, S. (2005). Infancia, cultura y educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina. Documento de trabajo N° 15. Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- Carli, S. (2010). Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): figuras de la historia reciente. *Educação* 26(1), 32.

- Cook, D. T., Frønes, I., Rizzini, I., Qvortrup, J., Nieuwenhuys, O. y Morrow, V. (2018). Past, present and futures of childhood studies: A conversation with former editors of *Childhood*. *Childhood*, 25(1), 6-18. <https://doi.org/10.1177/0907568217742554>
- Cosse, I., Villalta, C., Llobet, V. y Zapiola, M. C. (2011a). *Infancias--políticas y saberes en la Argentina y Brasil: Siglos XIX y XX*. Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica: CONICET: Universidad Nacional de General Sarmiento: Teseo: Fundación Centro de Estudos Brasileiros: Teseo: Universidad Nacional de San Martín.
- Cosse, I., Villalta, C., Llobet, V. y Zapiola, M. C. (2011b). *Infancias--políticas y saberes en la Argentina y Brasil: Siglos XIX y XX*. Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica: CONICET: Universidad Nacional de General Sarmiento: Teseo: Fundación Centro de Estudos Brasileiros: Teseo: Universidad Nacional de San Martín.
- Devoto, F. (2007). La inmigración de ultramar. En S. Torrado (Ed.), *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo centenario: Una historia social del siglo XX*. Buenos Aires: Edhasa.
- Devoto, F. y Benencia, R. (2003). *Historia de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Diez, M. L. (2015). *Migración, biografías infantiles y procesos de identificación reflexiones desde una etnografía escolar en el sur de la ciudad de Buenos Aires* [Doctorado en Antropología, de la Universidad de Buenos Aires].
- Fischer, F. (2003). *Reframing public policy: Discursive politics and deliberative practices*. Oxford: Oxford University Press.
- Fischer, F. y Gottweis, H. (s. f.). *The Argumentative Turn Revisited*. Durham (Carolina del Norte): Duke University Press.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de La Infancia. Nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- James, A. y James, A. L. (2001). Childhood: Toward a Theory of Continuity and Change. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 575(1), 25-37. <https://doi.org/10.1177/000271620157500102>

- Louidor, W. E. (2017). *Introducción a los estudios migratorios: Migraciones y derechos humanos en la era de la globalización*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Maynes, M. J., Pierce, J. L. y Laslett, B. (2012). *Telling Stories: The Use of Personal Narratives in the Social Sciences and History*. Cornell University Press.
- Milstein, D. (2015). Etnografía con niños y niñas: Oportunidades educativas para investigadores. *Espacios en Blanco*, 25, 193-211.
- Portelli, A. (2018). Un trabajo de relación. Observaciones sobre la historia oral. *Testimonios*, 5(7), 193-204.
- Riessman, C. K. (2005). Narrative Analysis. *Narrative, Memory & Everyday Life.*, 1-7.
- Roth, A., Calderón, V., Eslava, A., Elisa López, J., Parra, F., Zornoza, J., Rubio, R., Rosero, A., Cano, L., Jolly, J.-F., Alejandra Cerón, L., Camacho, M., Ángel Herrera, M., Arrubla, D., Ballesteros-Cabrera, M., Martínez, A., Hernando Barreto, L., María Fernández, A. y Iván Cuervo, J. (2010). *Enfoques para el análisis de las políticas públicas (Roth D., A.-N.)*. https://www.researchgate.net/publication/294261058_Enfoques_para_el_analisis_de_las_politicas_publicas_Roth_D_A-N_Ed?enrichId=rgreq-3243b3594843b5c39b1a9c9fe7e0fb23-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI5NDI2MTA1ODtBUzozMjk1NTU4MDI5MDI1MjhAMTQ1NTU4MzYzNDk-2Mw%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf
- Tamboukou, M., Squire, C. y Molly, A. (2013). What is narrative research? En *Doing Narrative Research*. SAGE. https://repository.uel.ac.uk/download/d2ff448fd8d1d9b9322e5328470a-7d8c31ead9cd3455215479761658b52c475f/249740/2013_Doing_narrative_research-intro.pdf
- Tello, C. (Ed.). (2015). *Los objetos de estudio en política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Libro digital, EPUB. http://panorama.oei.org.ar/_dev/wp-content/uploads/2017/05/Los-objetos-de-estudio-de-la-politica-educativa.pdf

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). Capítulo 4: “¿Por qué persiste la gramática de la escolaridad?” *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas* (pp. 167-214). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Varela, J. (1986). Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños. *Revista de Educación*, 281, 155-175.

Viñao, A. (2006). Capítulo III: “Los sistemas educativos en sentido estricto (estructuras, procesos, tendencias)”. En *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. (p. 106). Madrid: Morata. http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu3_Sistemaseducativosculturas Escolares_Vinao.pdf

La construcción epistemológica de la Orientación Educativa: ¿transdisciplina, interdisciplina, supradisciplina?

Amilkar A. Brunal¹

El propósito del presente artículo consiste en estudiar las diferentes alternativas de construcción epistemológica de la Orientación Educativa en Colombia, que pretende ser reconocida como campo interdisciplinario y mucho más allá como campo supra-disciplinario enfocado hacia el desarrollo humano. Diversas discusiones se han desarrollado desde el momento en que desaparecieron los denominados Centros de Diagnóstico y Tratamiento a finales de 1996 (modelo clínico insertado mecánicamente en el sistema educativo en el distrito capital)

-
1. Psicólogo egresado de la Universidad Konrad Lorenz de Bogotá, especialista en Orientación educativa y desarrollo humano de la Universidad El Bosque de Bogotá, Orientador Educativo adscrito a la Secretaría de Educación del Distrito desde 1994 y Magister en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Autor de los libros *Orientación Transicional 1.0* (2014) y *Cuando los hombres hablan*; coautor de *Rol y sentido de la orientación educativa en Colombia*; co-editor de la revista latinoamericana de Orientación y Desarrollo Humano: *OrientAcción* de la Red Latinoamericana de profesionales de la orientación —Relapro— de la cual es director general. Correo de contacto: amilkarbrunal@gmail.com o abrunal@educacionbogota.edu.co. Blog personal: <https://amilkarbrunal.blogspot.com/>, Canal de YouTube: <https://www.youtube.com/c/amilkarbrunal/videos>

y la transformación automática de los profesionales que los conformaban en Orientadores Escolares. Sobre esta transformación subsiste un gran vacío epistemológico en la Orientación Educativa, la cual carece aún de definiciones operacionales propias, lo cual avoca dicha función pedagógica hacia el instrumentalismo funcional (alertas biopsicosociales y protocolos sistemáticos) y la crisis de sentido trascendental.

Introducción

...en 1965, se oficializa el sistema INEM en Colombia; un proyecto hincado bajo el modelo de la Escuela Comprensiva Norteamericana. Aquí, el verbo de la Orientación Escolar se vuelve carne con este modelo en el llamado sistema educativo, contemplando, de esta manera, el Estado la indispensabilidad de ofrecer el Servicio de Orientación y Asesoría Escolar en los establecimientos educativos, iniciativa emergente desde el decenio de 1954. Con el advenimiento de la Reforma Curricular —Decretos: 088/76 y el decreto 1419 de 1978—, el MEN, por medio de la Resolución 1084 del 26 de febrero de 1974, crea dicho servicio en instituciones estatales, definiendo sus objetivos. Considera el ministerio del ramo, que es el medio más indicado, en ese momento, para llevar a cabo la tarea de prevención primaria de las enfermedades mentales, trastornos emocionales y perturbaciones psicosomáticas que afectaban notoriamente a la población. Posteriormente, es promulgada la Resolución 2340 del 5 de abril del año en curso estableciéndose que: ‘Para ejercer una mejor prestación del servicio de orientación y asesoría escolar, los establecimientos educativos oficiales contarán con un asesor por cada 250 estudiantes’. A su turno, la Resolución 12712 del 21 de Julio de 1982 reglamenta la Orientación Escolar en los niveles de Educación Básica y Media Vocacional, asignándole funciones a los docentes especialistas constituyentes de los equipos de Orientación integrados por: Trabajadores Sociales, Psicólogos y Psicopedagogos. Precisamente en los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada INEM, se experimentó con complacencia para las comunidades educativas, los alcances de esos equipos.

En el artículo 3° de la citada Resolución, se reglamentan los Programas de Orientación Escolar, los cuales debían desarrollarse en los planteles de Educación Básica Secundaria y Media Vocacional,

Ambientación Escolar, Asesoría a Direcciones de Grupo, Orientación Académica, Encuentros Formativos de Padres e Hijos, Orientación Vocacional, Programas Especiales de Carácter Formativo, Seguimiento de Egresados, Investigaciones Socioeducativas. Nótese que no se asoma la orientación en primaria. En el mismo año 82 el Estado revela la resolución 13342 prescribiendo las funciones del Trabajo Social en la educación. (González-Blanco *et al.*, 2018)

La Orientación Educativa en Colombia se constituyó en la década de los 70s bajo la pretensión conceptual de ‘campo multidisciplinario’, modelo burdamente copiado del sector salud bajo la figura de Centros de Diagnóstico y Tratamiento, supuestos equipos interdisciplinarios creados con el propósito de ‘intervenir’ principalmente en el tema de la salud mental de las comunidades educativas con la confluencia de diversas disciplinas disímiles:

Considera el ministerio del ramo que es el medio más indicado, en ese momento, para llevar a cabo la tarea de prevención primaria de las enfermedades mentales, trastornos emocionales y perturbaciones psicosomáticas que afectaban notoriamente a la población (González-Blanco *et al.*, 2018).

Estas diversas disciplinas constituían las Ciencias Sociales – Trabajo Social–, o humanas; las Ciencias de la Salud –Psicología, Terapias del Lenguaje y Ocupacional–; y las Ciencias de la Educación –Psicopedagogía–. Dichos equipos que rotaban en cuatro o más ‘escuelitas’ autónomas precursoras de la Orientación Educativa actual, se asignaron a la primaria, mientras que se planteaba para el nivel secundaria la ‘Orientación Vocacional’, desde la perspectiva pedagógica de los INEM, en los cuales se requería la aplicación de algún tipo de pruebas psicométricas y/o entrevistas para seleccionar estudiantes que transitaban hacia la educación media en las diversas modalidades de dicho sistema.

Breve estado del arte

Extraoficialmente, muchas otras funciones (NO funciones) se fueron agregando al cargo de Orientador, con base en criterios administrativos impuestos por el personal directivo de las instituciones educativas, entrando en conflicto con su esencia docente. La crisis de identidad pedagógica sumado al desconocimiento epistemológico-conceptual del cargo por parte de los profesionales que en sus estudios de pregrado no contaban con una formación específica en el campo de la Orientación, psicólogos, terapeutas y trabajadores sociales, producían obviamente diversas concepciones disciplinares, acomodando los conocimientos disciplinares de manera yuxtapuesta sin tener un foco común al interior de los supuestos equipos interdisciplinarios que nunca pudieron definir un objeto de trabajo y estudio común. En 1996 estos denominados equipos de diagnóstico fueron desintegrados y transformados en ‘Orientadores Escolares’, sin una inducción clara sobre el *sentido trascendental* del cumplimiento de sus funciones, cayendo en el funcionalismo mecanicista actual. Brunal (2008) en su tesis de Maestría en la Universidad Distrital propone una vía para la construcción de la identidad de la Orientación Escolar en el distrito capital, basada en la identificación de sus relaciones operativas intra-sectoriales –al interior del sector Educación– y con los sectores de Salud, Bienestar, Cultura, Recreación y Deporte, y de protección especial –Fiscalía, Comisarías de Familia, I.C.B.F.–. Dicha vía tampoco trasciende al instrumentalismo funcional típico del campo.

Adicionalmente, se continúan manifestando diferencias entre los profesionales licenciados en educación –psicopedagogos– y los no licenciados en educación –psicólogos, trabajadores sociales y terapeutas– con cierto aire de superioridad y mejor escalonamiento por parte de los primeros. Los investigadores Brunal y Osorio (2022) afirman que la formación de los profesionales no licenciados representa un significativa desventaja laboral:

Parte de la situación que se suscita generando debilidad en la intervención de los orientadores escolares en el campo pedagógico es que, debido a que el Ministerio de Educación Nacional define la Orientación escolar como una acción primaria -instrumental- que consiste en la activación de protocolos de remisión al identificarse diferentes riesgos biopsicosociales –Ministerio de Educación Nacional, 2018–, este ente considera que la Orientación puede ser ejercida por parte de profesionales formados en el campo de la pedagogía y también por profesionales del sector de la salud y del campo social, siempre y cuando cuenten con mínimo 480 horas de formación pedagógica según el Decreto 2035 del 2005 del Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo, lo que se evidencia en la práctica es una significativa diferencia de intervención entre los orientadores con formación en licenciatura y los profesionales no licenciados, ya que en estos últimos profesionales se puede observar que al no contar con la formación pedagógica suficiente, no alcanzan a desarrollar el abordaje conceptual en el tema pedagógico necesario para responder a las funciones que se le exigen al orientador escolar colombiano en cuanto al acompañamiento pedagógico institucional en lo referente a temas pedagógicos, curriculares y evaluativos, establecidas en la Resolución 15683 –Ministerio de Educación Nacional, 2016– (Brunal y Osorio, 2022).

Equívocamente la Orientación Educativa en Bogotá y Colombia se ha venido asumiendo prioritariamente desde el enfoque del riesgo (Beck, 1998) y desde el paradigma problémico positivista de las ciencias humanas, que a su vez lo copiaron de las ciencias exactas. Debido a este enfoque, en el campo se enfatiza y prioriza las denominadas ‘Alertas biopsicosociales’, que en poblaciones estadísticamente normales –Campana de Gauss– no representa un porcentaje mayor del 15% , que obviamente, aunque no es de ninguna manera despreciable, no constituye el grueso del trabajo en el campo de la Orientación Educativa, que puede centrarse más en el desarrollo humano de las comunidades educativas, que en las problemáticas casuísticas, para las cuales no tiene recursos efectivos de intervención. Estas y otras reflexiones fueron reiteradamente pre-

sentadas en el coloquio *Una década de orientación escolar en Colombia*, organizado por la Facultad de Educación de la UPN el 7 octubre de 2021.

Pretensiones epistemológicas del campo

A diferencia del enfoque de Marrodán y colaboradores, quienes plantean la epistemología de la orientación de la siguiente manera:

La denominación de Epistemología de la Orientación la entendemos como el recorrido que un orientador realiza en la Educación desde la detección de necesidades hasta la intervención y evaluación de la propia acción orientadora (Marrodán, 2020).

En este documento se asume el concepto de ‘Epistemología de la Orientación’ como la búsqueda de un paradigma que permita enmarcar a la Orientación Educativa en tanto estudio científico. Por lo tanto, se generan una serie de expectativas y/o pretensiones al respecto.

La principal pretensión consiste precisamente en ser reconocida como ‘campo interdisciplinario’, dado que en Colombia –a diferencia de países como Costa Rica, Panamá, Chile, etc.– la Orientación Educativa no es reconocida como profesión académica, sino simplemente como cargo derivado de la función docente: “Docente con funciones de orientación”. Algunos investigadores en el campo trabajan desde el trabajo virtual en redes sociales interdisciplinarios en procura de la profesionalización académica (Borja 2019).

El concepto científico más cercano a dicha pretensión es el siguiente directamente referido a una acepción del concepto transdisciplina:

La transdisciplina es una escuela de pensamiento en la que se subraya la fusión de conocimiento situado dentro y fuera del ámbito académico. Es un modo de investigación científica enfocado al estudio sistemático de una totalidad organizada, con el involucramiento de

los actores sociales. Su objetivo es establecer las bases de conocimiento para la conducción de los sistemas socio-ecológicos hacia estados de menor vulnerabilidad y mayor resiliencia. Así, amalgama las diversas formas de describir y entender correctamente una *realidad compleja* que, por definición, no se ciñe a disciplina alguna (For Global Change Research, s.f.).

Diversos encuentros –organizados por la Secretaría de Educación en Bogotá entre 1996 y 1998– con los profesionales que conformaban los equipos interdisciplinarios en esos momentos –psicólogos, trabajadores sociales, psicopedagogos y terapeutas ocupacionales y del lenguaje–, los cuales pretendían llegar simplemente a ciertos acuerdos operativos, demostraron la incapacidad teórico-práctica de construir algún concepto cercano a la interdisciplinariedad requerida para propiciar alguna intervención funcional de saberes articulados, aplicados a la mediación en las diversas situaciones biopsicosociales, sociales y académicas atendidas por dichos Centros de Diagnóstico y Tratamiento; debido, en gran parte, a la ultra especialización del conocimiento que al dispersarse infinitamente dificulta encontrar puntos conceptuales comunes. De hecho, nunca se obtuvo el resultado esperado: la construcción de la tan anhelada transdisciplina o interdisciplina integradora de saberes, simplemente se consiguieron algunos documentos yuxtapuestos paralelamente –no transversalizados– sobre las supuestas funciones que cada disciplina podría asumir al interior de los equipos. Como primera conclusión, entendemos que al tratarse de disciplinas que pueden estar epistemológicamente al mismo nivel, ninguna de ellas podría establecerse como disciplina supra ordenadora del campo.

En los contextos científicos el término transdisciplinariedad es usado de varias maneras. En los países de habla alemana el término suele referirse a las formas de investigación integradoras –Mittelstrass, 2003–. Esta acepción contrasta con la comprensión de la transdisciplinariedad como un principio de unidad del conocimiento más allá de las disciplinas –Nicolescu, 2002–. En cuanto a principio de formas

integradoras de investigación, la transdisciplinariedad comprende una familia de métodos para relacionar el conocimiento científico, la experiencia extra-científica y la práctica de la resolución de problemas. En esta comprensión la investigación transdisciplinar se orienta hacia los aspectos del mundo real, más que a aquellos que tienen origen y relevancia sólo en el debate científico. Una cuestión de mayor importancia en la investigación transdisciplinar es hasta qué punto se consigue la integración de las distintas perspectivas científicas. Este aspecto es a menudo usado para distinguir entre trans, inter y multidisciplinariedad. El campo de la investigación transdisciplinar es difícil de estructurar dados estos diferentes y de algún modo inconsistentes conceptos y terminologías. En la investigación en lengua alemana, un congreso de 2003 llevado a cabo en Göttingen hizo el intento de mostrar el amplio abanico de las diferentes comprensiones de la multi, inter y transdisciplinariedad e hizo sugerencias para hacerlas converger sin eliminar los usos presentes (Diccionario Sensagent, s.f.).

Retomando esta discusión en el contexto reciente de la Orientación educativa latinoamericana, resaltamos el conversatorio adelantado por la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación –Relapro–: ‘Enfoques disciplinares de la Orientación Educativa’, por Elsa Tovar y José Nava el 27 de abril de 2022.

En principio Ortiz manifiesta la imperiosa necesidad de formación específica en epistemología básica para los orientadores en las escuelas de formación –de las que se carece en Colombia– que les permita a los orientadores educativos al menos ser conscientes de las racionalidades que pueden usarse en la praxis profesional del campo –empírico analítica, fenomenológica-hermenéutica o dialéctico-crítica– y de las implicaciones humanas y metodológicas de cada una de ellas. Dejando de presente la necesidad de proveer formación continuada en este y otros campos de la Orientación Educativa.

Desde una perspectiva des-colonial y decolonial que se desmarca de las sociologías de las ausencias, propias de los centros tradicionales del poder, la maestra Tovar enfatiza en la ne-

cesidad de construir categorías epistemológicas propias de una visión centrada en el sur global, “Abya-Yala”, nombre ancestral del actual territorio americano. Pensar a la Orientación como productor de conocimiento y no simplemente reproductor del conocimiento industrializado eurocéntrico, a partir del pensamiento ancestral de carácter comunitario y aplicar al campo de la Orientación prácticas ancestrales tales como la Minga o Minka y el trueque. Tovar también propone el estudio de una caja de herramientas de investigación diseñados por el equipo interdisciplinario denominado Nodo de Orientación de la Red Distrital de Docentes Investigadores —REDDI— Una praxis basada más en el Sentir que en la Razón, como giro descolonial que permita construir racionalidades sentipensantes, de acuerdo con Fals Borda (Red Sentipensante, 2022).

Enfoques epistemológicos viables

Dada la necesidad de definir epistemológicamente el campo, retomamos la discusión propuesta por Osorio (2022) quien afirman la necesidad construir la Orientación Educativa desde un enfoque alternativo:

Un campo de conocimiento donde confluyen diversas disciplinas, con el propósito de construir un diálogo en común que permita realizar una intervención efectiva en la labor de la Orientación escolar, buscando crear un modelo teórico que permita una Orientación escolar acertada partiendo del conocimiento científico y legal, alejando a los Orientadores escolares de enfoques que partan del sentido común y el dogma personal lo cual puede generarle consecuencias de tipo éticas y legales, además de llevar a la afectación negativa no solo de su práctica laboral sino en las decisiones de vida de los educandos.

A partir de diversas reflexiones recogidas en el trabajo investigativo de la revista latinoamericana de Orientación y Desarrollo Humano, *OrientAcción* No. 8, Brunal se propone construir la *Orientación Educativa* como transdisciplina de la psicología, la psicopedagogía, el trabajo social y la pedagogía reeducati-

va, tomando como objeto de estudio el Desarrollo Humano en el ámbito de las comunidades educativas y como oportunidad pedagógica, tal como varios autores lo han planteado. Organizamos estas disciplinas en tres líneas de acción con base en la praxis del orientador: la *Línea Psicológica* y la *Línea Sociológica* aplicadas a la *Línea Pedagógica* (Brunal, 2021).

En segundo lugar, de acuerdo con Brunal y Osorio (2022), re-consideramos el enfoque interdisciplinario de la Orientación Educativa en el punto en el cual pensamos necesario construir o adoptar una disciplina supra ordenadora del campo —según la Pedagogía conceptual: ‘Mentefacto conceptual’, Zubiría M., citado por Bejarano (2009)— que propone una jerarquización conceptual metodológica que en principio nos permita considerar al ‘Paradigma del desarrollo a Escala Humana’, como una supra-categoría ordenadora que cobija teóricamente a todas las disciplinas fundantes del campo, en tanto todas ellas proponen diversos enfoques conceptuales y metodologías que pueden confluir articuladamente en relación con las necesidades axiológico-existenciales de las comunidades educativas, en las cuales la Orientación le compete construir un rol profesional trascendental y claro.

Comprender el objeto de la Orientación a partir de esta supra disciplina ‘Desarrollo Humano’, implica la deconstrucción de este concepto complejo en sus diversos componentes.

La ‘Supradisciplinariedad’, construcción de conocimiento para la Orientación Educativa más allá de las disciplinas fundantes

En consonancia con los planteamientos del modelo de Orientación Transicional Confluyente para el Sentido Ético de la Vida’ de Relapro —2022—, un primer componente general en la deconstrucción del concepto Desarrollo Humano es el ‘Desarrollo macrosocial’, el cual incluye el estudio de las principales tendencias sociopolíticas contemporáneas en las cuales se encuen-

tra inmersa la sociedad contemporánea: Dictadura del capital –Saramago–, Dictadura del Proletariado –Socialismo-Comunismo– y todas las variantes políticas entre ellas. Con respecto a tales sistemas de desarrollo macrosocial la Orientación Educativa necesita desarrollar análisis de causalidad respecto a las situaciones humanas derivadas al sistema educativo de uno u otro sistema social en relación con el desarrollo cualitativo de las comunidades educativas, ya que tradicionalmente se ha venido entendiendo el Desarrollo Humano básicamente desde la perspectiva del ‘crecimiento’ económico con indicadores como el PIB –Producto Interno Bruto–.

En este artículo se propende por una construcción macrosocial propia de modelos comunitarios ancestrales, tales como el Bien Vivir y Ubuntu (Tovar-Cortés, 2022), aplicado en el modelo Orientación Transicional Confluyente para el Sentido ético de la Vida –2022–.

Una segunda línea de estudio que históricamente ha sido asumida desde la Orientación Educativa, desde la perspectiva intrapersonal, es aquella que se ocupa del desarrollo humano micro-social interpersonal y las implicaciones que tiene para el aprendizaje y la adaptación social con un gran énfasis psicologista. En el modelo latinoamericano mencionado se considera fundamental abordar la perspectiva de las inteligencias múltiples, las cosmovisiones actitudinales y las emociones relacionadas con la construcción de las trayectorias y los proyectos de vida interpersonales y comunitarios.

Una tercera línea del Desarrollo Humano aplicable a la Orientación Educativa busca un enfoque holístico y sistémico integral que acoja las perspectivas psicológica, pedagógica y sociológica, interpretando la Orientación como campo supra disciplinar que apunta de manera confluyente al desarrollo interpersonal, académico y socio-comunitario.

Esperamos que esta visión holística, que requiere de su discusión en espacios adecuados de actualización y cualificación

profesional, facilite el desarrollo académico del campo en términos epistemológicos y metodológicos, que beneficien la realización de las necesidades axiológico-existenciales en la medida en que éstas construyan estilos de vida con sentido humano trascendental.

Referencias

- Beck, U (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bejarano, F. (2009, 14 de septiembre). Mentefactos conceptuales. Por Miguel de Zubiría Samper. Aprendiendo sobre conjuntos numéricos y pedagogía conceptual. *Aprendiendo*. <http://faber039.blogspot.com/>
- Borja, C. (4 febrero de 2019). Red 3.0 de Orientadoras y Orientadores Investigadores: una red de Conocimientos desde Colombia. <https://colectivorienta.wordpress.com/2019/02/04/red-3-0-de-orientadoras-y-orientadores-investigadores-una-red-de-conocimientos-desde-colombia/>
- Brunal, A. (2008). La construcción de la identidad profesional de la Orientación escolar en Bogotá D.C. en la segunda Modernidad [Tesis de Maestría de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Brunal, A. (2021, 17 de noviembre). El paradigma del Desarrollo a Escala Humana como Supra-disciplina de la Orientación Educativa. Modelo de Orientación Transicional Confluyente para el Sentido Ético de la Vida. Brunal y Osorio. Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación. https://issuu.com/amilkar-brunal/docs/ff.n_8.revista_orientacci_n_2021 <https://revistaorientacion.blogspot.com/2021/12/resumen-se-construye-este-modelo-de.html>
- Brunal, A (2022, 20 de febrero). Reflexiones en borrador sobre la epistemología de la Orientación Educativa. Rosa de los Vientos Portafolio Orientador-. <https://rosadelosvientosportafolioorientador.blogspot.com/2022/02/supradisciplinariedad-la-construccion.html>

Brunal, A. (2022b, 27 de abril). Enfoques disciplinares de la Orientación Educativa. Elsa Tovar/ José Nava O. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=-ZElj-RQQ7o&t=3810s>

Diccionario filosófico de Centeno. Interdisciplinaridad. <https://sites.google.com/site/diccionariodecenteno/i/interdisciplinaridad>

Diccionario Sensagent (s.f.). <http://diccionario.sensagent.com/Transdisciplinariedad/es-es/>

Facultad de Educación UPN (7 oct 2021). Coloquio: Una década de orientación escolar en Colombia [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=QCBItrIUo58>

For Global Change Research (s.f.). Transdisciplina. La transdisciplina es una escuela de pensamiento en la que se subraya la fusión de conocimiento situado dentro y fuera del ámbito académico. Es un modo de investigación científica enfocado al estudio sistemático de una totalidad organizada, con el involucramiento de los actores sociales. <https://lancis.ecologia.unam.mx/iai/transdisciplina#:~:text=La%20transdisciplina%20es%20una%20escuela%20de%20pensamiento%20en,organizada%2C%20con%20el%20involucramiento%20de%20los%20actores%20sociales.>

González-Blanco, J. (2011, 8 de febrero). La orientación escolar: una necesidad relevante en Colombia. Documentos de Google. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Aqu%-C3%AD,+el+verbo+de+la+Orientaci%C3%B3n+Escolar+se+vuelve+carne+con+este+modelo+en+el+llamado+sistema+educativo,+contemplando,+de+esta+manera>

González-Blanco, J. (2013). La orientación escolar: una necesidad relevante en Colombia. *Senderos Pedagógicos*. <https://joseisrael.com/2013/02/24/la-orientacion-escolar-en-colombia-primera-parte/>

González-Blanco, J. (2018). Pasado presente de la orientación escolar en Bogotá y Colombia. *Revista Red Académica*. <https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2021-11/PASADO%20Y%20PRESENTE%20DE%20LA%20ORIENTACION%20EN%20BOGOTA%20Y%20COLOMBIA%20%281%29.pdf>

- González-Blanco, J. (2021). Docentes Orientadores: sujetos sentipensantes. *Revista Escuela y Pedagogía*. <https://escuelaypedagogia.educacionbogota.edu.co/miradas/docentes-orientadores-sujetos-sentipensantes>
- Marrodán, M. J. (2020). Epistemología de la orientación. *Revista A Osmá*, (29). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7666024.pdf>
- Tovar-Cortés, E. (2017, 22 de marzo). Repensar la orientación escolar: hacia un modelo latinoamericano. *Revista latinoamericana de Orientación y Desarrollo Humano: OrientAcción*. <https://revistaorientacion.blogspot.com/2017/03/repensar-la-orientacion-escolar-hacia.html>



Maestros y Maestras
que Inspiran
IDEP

Maestros y Maestras que Inspiran abre el espectro del debate pedagógico y educativo sobre las alternativas y lo que ellas han significado y pueden significar para la escuela, las maestras y los maestros. Este programa constituye un ejercicio de construcción colectiva que pone en diálogo las prácticas educativas institucionalizadas frente a nuevas alternativas educativas, que habilitan la palabra y la acción de los maestros de otra manera, porque da cuenta de aquello que se teje en la trama de los vínculos, del encuentro con el otro y con la realidad que nos toca vivir en el día a día de las aulas y de la cual somos parte.

Esta obra es un reconocimiento a los maestros y maestras como autores y creadores. Es también una colección que registra la riqueza pedagógica del trabajo de innovación e investigación de decenas de maestros de Bogotá, quienes ofrecen a los lectores una variedad temática de problemas, todos ellos de gran actualidad, tratados en diferentes géneros y formatos, como el narrativo, autobiográfico, ensayístico y testimonial.