



# Experiencias

EN INVESTIGACIÓN E  
INNOVACIÓN EDUCATIVA

2022



## Premio

A LA INVESTIGACIÓN  
E INNOVACIÓN EDUCATIVA





# Experiencias EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA 2022

**ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ**  
**EDUCACIÓN**  
**Premio a la Investigación e Innovación Educativa**  
**Experiencias 2022**

Publicación Anual, Serie Premio  
**Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP**

© Autores

José Ferney Cortés Garnica, Miller Alfonso Díaz Parra, Kelly Yojana Pulido Patiño,  
Claudia Patricia Malagón Pinzón, Jenny Yamile Malagón Pinzón, Deysi Carolina  
Rocha Ramos, Elizabeth Colmenares Guluma, Henry David Quintero López, Iván  
Darío Muñoz Figueroa, María Teresa Fonseca Rodríguez, Herley Linares Guzmán,  
José Ricardo Gil Casallas, Claudia Mireya Alvarado Diopasa, Yomaira Bernal Pérez,  
Patricia Cardona Ramos, José Fernando Cuervo, Diana Yasmin Reyes Ríos, David  
Fernando Montañez Monroy.

Alcaldesa Mayor **ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ**  
Claudia Nayibe López Hernández

Secretaría de Educación del Distrito Capital **© SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED**  
Subsecretario de Calidad y Pertinencia Edna Cristina Bonilla Sebá  
Directora de Formación de Docentes e Andrés Mauricio Castillo Varela  
Innovaciones Pedagógicas Patricia Niño Rodríguez  
Equipo de trabajo Carmen Cecilia González Cristancho

Carlos Alberto Fonseca Bell  
Martha Ligia Cuevas Mendoza  
Myriam Viviana Lizcano Galindo

**© IDEP**  
Director General Jorge Alfonso Verdugo Rodríguez  
Asesores de Dirección Daniel Alejandro Taborda Calderón  
José Cabrera Paz  
Inírida Morales Villegas  
Profesional Subdirección Académica Ana Alexandra Díaz Najar  
Coordinación Editorial Diana María Prada Romero  
Contratista, apoyo administrativo y académico (2022) Juan Harbey Numpaque Fonseca

**© FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CAFAM - UNICAFAM**  
Rectora Diana Margarita Pérez Camacho  
Vicerrectora Claudia Marcela Guarnizo Vargas  
Coordinación Jairo Rodrigo Velásquez Moreno

ISSN (digital) 2745-2050  
Versión digital <http://premio.idep.edu.co/versiones/>  
Edición y corrección Hernán Suárez  
Diseño y diagramación Pablo Emilio Martínez

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

**Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP**  
Avenida Calle 26 No. 69-76, Edificio Elemento, Torre 1-Aire, Oficina 1004.  
Teléfono (571) 263 06 03. [www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co) – [idep@idep.edu.co](mailto:idep@idep.edu.co)  
Bogotá, D.C. – Colombia

# Contenido

<b>Presentación</b>	<b>7</b>
<b>Categoría Innovación</b>	<b>10</b>
<b>Experiencia pedagógica: ¿...y cuando vuelve el desaparecido? Cada vez que lo trae el pensamiento</b> Claudia Mireya Alvarado Diopasá	<b>11</b>
<b>Estrategia mariposa: innovación para una orientación escolar sensible al contexto</b> Yomaira Bernal Pérez	<b>25</b>
<b>Foro - Museo Sospqua</b> Patricia Cardona Ramos José Fernando Cuervo	<b>40</b>
<b>Filosofía y producción textual. Una nueva forma de convivir en la escuela</b> Diana Yasmín Reyes Ríos	<b>54</b>
<b>Musicolores’’: innovación y experiencia pedagógica</b> David Fernando Montañez Monroy	<b>69</b>

<b>Categoría Investigación</b>	<b>78</b>
<b>SCAECH: herramienta basada en inteligencia artificial para la evaluación del aprendizaje en entornos construccionistas</b>	<b>79</b>
José Ferney Cortés Garnica	
<b>Desarrollo de habilidades de lectura minuciosa y escritura sustantiva en el área de ciencias sociales.</b>	<b>95</b>
Miller Alfonso Díaz Parra	
<b>Construyendo mi educación sexual con un enfoque de ciudadanía y género</b>	<b>111</b>
Kelly Yojana Pulido Patiño	
<b>Imaginario de legalidad y legitimidad: entre la cultura del desacato instituido y la mirada instituyente de la norma</b>	<b>124</b>
Claudia Patricia Malagón Pinzón Jenny Yamile Malagón Pinzón	
<b>Reflexión pedagógica y desarrollo del conocimiento escolar en los docentes del colegio Antonio José de Sucre IED</b>	<b>138</b>
Colectivo Docentes del Colegio Antonio José de Sucre IED	
<b>Ganadores innovación 2022</b>	<b>152</b>
<b>Ganadores investigación 2022</b>	<b>153</b>

## Presentación

Las innovaciones y las investigaciones pedagógicas surgen de muchas maneras, como iniciativa individual o —la mayoría de las veces— como acción colaborativa; surgen en procesos estructurados e intencionados con alguna dosis de hallazgo afortunado o casual (serendipia). Tienen en común un compromiso personal, intenso y generoso, y un sentido transformador. Esto es lo que hoy reconocemos con la publicación de las experiencias ganadoras de la XVI versión del Premio a la Investigación e Innovación Educativa.

El Premio, creado por el Acuerdo 273 de 2007 del Concejo de Bogotá como respuesta a las reivindicaciones promovidas por los docentes a través del Movimiento Pedagógico, y que ve en el docente un intelectual de la educación que aporta a su transformación, premia anualmente a los diez mejores trabajos de investigación, innovación o experiencia pedagógica demostrativa, presentados por las y los docentes y directivos docentes del sistema educativo oficial de Bogotá, D. C.

Durante la XVI versión, tras culminar el proceso de convocatoria e inscripción, se evaluaron los artículos académicos entregados por las 90 propuestas habilitadas; 72 de innovación y 18 de investigación. De estas se escogieron los 10 finalistas por modalidad, quienes fueron visitados en sus comunidades educativas y luego sustentaron ante el jurado establecido por el acuerdo de creación del Premio, proceso que definió los cinco ganadores de cada modalidad.

Este premio reconoce esfuerzos e iniciativas en innovación y en investigación (que es una de las formas más estratégicas de innovar). En ellos vemos el compromiso personal de sus gestores, una enorme voluntad de cambio, un sentido crítico combinado con método y creatividad.

Estas 10 experiencias que hoy reconocemos como ciudad reflejan un profundo compromiso con una pedagogía que se renueva para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, una pedagogía dialogante que promueve más

interacciones entre docentes y estudiantes y que involucra más al contexto en los procesos de formación.

Los proyectos de investigación e innovación también reflejan una historia de vida, con sus luchas, persistencias y la expresión de sus voluntades cotidianas. Cada proyecto de los 10 que hoy presentamos a la comunidad educativa en esta publicación, tiene la huella de sus gestores. Todos son la muestra de la perseverancia, una alta dedicación y una profunda reflexión pedagógica. Y eso es lo que los destaca, lo que los hace brillar. Todos los maestros y maestras autores de esta publicación son modelo para imitar e inspirar, que hacen florecer una idea para convertirla en la más ingeniosa fuerza de cambio en sus comunidades.

Esta publicación reconoce su voluntad, motivación, método y esfuerzo por construir y desarrollar una idea transformadora. En cada experiencia vemos un aspecto central en la vida como educadores, como son los estudiantes y la mejora en sus procesos de aprendizaje, y la satisfacción mutua que esto genera.

Estos maestros transforman vidas con sus proyectos, y lo hacen de una manera enérgica, de formas creativas que van más allá del aula, porque entendieron que el entorno y la propia vida es el aula más grande en la que pueden explorar con sus estudiantes. Como lo vemos en los proyectos, ya sea conectándose con profundas experiencias ambientales, o inventándose una hermosa propuesta de museo con la creatividad que cualquier museólogo envidiaría; o con los pódcast de jóvenes empoderados desde sus propias voces, o más bien con sus pequeños ciudadanos en formación en diversas propuestas que atraviesan desde la inteligencia artificial hasta la ecología, pasando por las propuestas que enaltecen la solidaridad, el apoyo social y emocional. También encontramos la lúdica omnipresente y la música que despierta en colores; las aventuras de liderazgo con los propios colegas repensando el día a día, los imaginarios de los jóvenes y la reflexión sobre los desaparecidos que nos trae el aprendizaje de nuestra historia reciente de país, del que también podemos aprender con la astronomía de nuestros ancestros, que soñaron en largas noches de inspiración con la misma luna que hoy vemos en una clase y que un profesor explora con esos lenguajes. Sin olvidar cómo la filosofía —nos lo recuerda una profesora de este premio— puede ser una herramienta de gran alcance no solo para escribir, sino también para convivir.

De eso se trata este libro, un homenaje a maestros y maestras, un reconocimiento a su creatividad y esfuerzo; dos de los mejores ingredientes para la innovación que necesitamos en nuestros sistemas educativos, y sin duda, una invitación a todos los maestros y maestras para que se postulen y den a conocer su importante trabajo de reflexión y acción pedagógica transformadora.



Gracias por compartir sus experiencias de innovación e investigación, por compartir su trayectoria profesional y sus saberes. Con seguridad estas experiencias concretas de mejora y transformación pedagógica constituyen una inspiración a colegas docentes en su propia reflexión y búsqueda de alternativas para construir una educación más incluyente y equitativa.

**Jorge Alfonso Verdugo Rodríguez**  
Director General IDEP



**Categoría**  
**Innovación**

# Experiencia pedagógica: ¿...y cuando vuelve el desaparecido? Cada vez que lo trae el pensamiento

Claudia Mireya Alvarado Diopasá<sup>1</sup>

*No es posible perdonar lo que desconocemos, ni construir presente de paz y reconciliación desde la indiferencia.*

Claudia Alvarado

Apreciado lector; a continuación, encontrará la sistematización de la experiencia pedagógica enunciada. A lo largo del documento; imágenes, hipervínculos, cuadros de texto y otros, intervendrán en su lectura para enriquecer y contextualizar la temática abordada. Así como también, encontrará diferentes recursos que buscan que al reconocer las vivencias de esta experiencia se genere un trascorrer explícito, un espacio íntimo que le convierta, apreciado lector, en espectador.

La sensibilidad, la empatía y el reconocimiento de la verdad, como principales recursos de construcción de esta experiencia pedagógica, buscan acercar la situación y contexto de los estudiantes protagonistas de esta exploración, dando prioridad a los procesos dinámicos que hemos vivido desde que iniciamos en el año 2018, así como presentar las estrategias, metodologías y prácticas que han permitido la construcción de esta experiencia en sus diferentes momentos o fases hasta hoy.

**Palabras clave:** educación para la paz, desaparición forzada, memoria histórica, arte y verdad, perdón, reconciliación, proyecto de vida, pensamiento crítico.

---

<sup>1</sup> Maestra en Artes Escénicas de la Universidad Distrital – ASAB. Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente del colegio Alberto Lleras Camargo IED. Contacto: claudialvarado@gmail.com; claudia.alvarado@colegioalbertolleras.edu.co

Se nace en esta tierra con el peso del horror, con el silencio ahogado... Se crece, se escucha, se insiste en el silencio pretendiendo que toda arda sin hacer humo, sin que delate el olor... Se hace uno docente, se mira en ellos, son ellos quienes te hacen docente, se entrega, se recibe, se vuelve a mirar y se piensa que guardar silente infame haría más infame a quien da ocultar y perpetuar la amnesia que nos vuelve indiferentes y actores repetidores del dolor.

En el año 2015 llegué al encuentro con mis estudiantes del colegio Alberto Lleras Camargo IED, ubicado en la localidad de Suba. A partir de ese momento inicié el proceso de conformar el grupo de danza-teatro, de manera paralela al ejercicio propio de mi asignación académica. En el 2016 el grupo empezó a explorar sus preocupaciones, motivaciones, sueños, frustraciones y demás, con el objetivo de vincular a los estudiantes a procesos creativos que sintieran como propios, que les propusieran retos, y al mismo tiempo explorar el arte con disciplina y pasión. El ejercicio escénico a partir de la improvisación consciente, tanto en danza como en teatro, permitió reconocer que en ellos y ellas las acciones o sucesos violentos han estado impresos en sus historias de vida, no solo en las propias, sino también en un tejido de memoria generacional.

En ese momento identifiqué que en la narrativa de mis estudiantes existía una normalización de los sucesos violentos y un distanciamiento hacia el alcance y significado de la palabra violencia, de manera específica, en la implicación de esta en el contexto urbano. Para ellos, pese a las innumerables y diferentes amenazas a la integridad y dignidad de sus vidas y las de sus familias, para muchos jóvenes la violencia era el accionar bélico entre grupos armados que se desarrolla en el campo, pero dicha violencia no guardaba relación con ellos, es decir, “a nosotros en la ciudad no nos llega la violencia”, decían.

En el 2017 surge el objetivo de abordar, desde el lenguaje artístico, los imaginarios que tenían los estudiantes frente al conflicto armado nacional. Realizar un acercamiento a la comprensión que tienen los jóvenes ciudadanos sobre conceptos como violencia, conflicto, verdad, memoria, paz, reconciliación, reparación, entre otros. En este acercamiento aparece el fenómeno de la desaparición forzada y se convierte en el eje de profundización y el pretexto de construcción artística y pedagógica. Los invito a realizar una pausa y escuchar *Desapariciones de Rubén Blades*. Canción que permitiría entrelazar diferentes historias sobre el contexto urbano de la guerra y las consecuencias que deja en los que quedan, en quienes se mantienen en la espera y la incertidumbre.

En el año 2018 participé en la convocatoria Escuelas que, desde el arte y la cultura, construyen memorias para la paz y la reconciliación; realizada por el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (en adelante CMPR). Esta beca de creación

convocó a colegios públicos y privados de la ciudad para que realizaran una propuesta de experiencia que desde el arte abordara uno de los sucesos violentos de nuestro país, con el objetivo de construir memoria de la paz y la reconciliación desde las escuelas. Entonces, propuse realizar el montaje de una obra que identificará y generará cercanía, que permitiera a actores, bailarines y al público, despertar empatía hacia el dolor que erróneamente se consideraba exclusivo y propio de las zonas rurales de nuestro país. Asimismo, que nos brindara una posibilidad metodológica para estudiar la guerra en la ciudad, a partir de un proceso dinámico. Para este fin era fundamental desarrollar diferentes estrategias y encontrar los recursos que nos llevaran como grupo hacia el reconocimiento histórico, la reflexión y posición crítica. Tomé como tema de trabajo el suceso de las ejecuciones extrajudiciales, específicamente los “falsos positivos” del municipio de Soacha.



Fuente: <https://documentalamarillo.blogspot.com/2012/09/las-madres-de-soacha-ganan-el-premio.html>



Fuente: <https://desaparicionforzada.com/mapas/>

La propuesta obtuvo el primer lugar en la beca de creación que premiaba el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, lo cual fortaleció el proyecto que deseaba construir en el colegio Alberto Lleras.

La metodología de esta experiencia pedagógica se organizó a partir de la realización de un montaje teatral, involucrando el teatro como pieza didáctica, la danza folclórica y la danza contemporánea. El proceso de creación se dio en cuatro fases, cada una con un objetivo específico: (i) fase de indagación, momento en el cual profundizamos históricamente en los casos de desaparición forzada. (ii) fase de exploración, en el cual se abordó artísticamente, con la danza y el teatro, la historicidad y su relación con la emoción en los estudiantes. (iii) fase de montaje, momento de concretar la exploración histórica y artística en un texto dramático y puesta en escena de la obra. (iv) fase socialización, presentación del producto artístico ante la comunidad y diálogo en foro abierto y participativo entre los artistas y el público.

La propuesta construida se titula: ¿...y cuándo vuelve el desaparecido? Cada vez que lo trae el pensamiento

Respetado lector: permítase interrumpir su lectura y transportar su pensamiento. ¿A quién... a quiénes le permite traer su pensamiento?

## **Primer momento, fase de indagación**

El proyecto se inicia abriendo espacios no solo físicos, sino también de discusión. Paradójicamente, al intercambiar opiniones, algunos calificaron el proyecto como demasiado ambicioso, otros subestimaban el poder reflexivo de los jóvenes y afirmaban que no tenían edad para tratar este tipo de temas y, mucho menos, para ser voz de las víctimas.

Una primera dificultad fue que dos acudientes, que habían dado su autorización para la participación de sus hijos, decidieron retirarlos del proyecto. Uno de ellos me manifestó: “es mejor dejar quieto lo que está quieto”. Esta situación impulsó aún más el afán esclarecedor de la verdad y encontrar otro eslabón fundamental de esta experiencia: lo que nos callamos por miedo.

El proceso de negación nacional, no solo se sostiene por la indiferencia o por carencia de empatía. El lugar del temor es tan privilegiado que muchos actores dentro del contexto educativo, aun teniendo la certeza histórica de las aterradoras crónicas de violencia, las invisibilizan y se abrazan al temor, fruto de la poderosa estrategia de manipulación de la opinión nacional.

Teniendo claro que nuestro objetivo en esta primera fase era establecer en que consistieron las ejecuciones extrajudiciales, abordamos el tema desde diferentes aspectos; analizamos la desaparición forzada como arma de guerra, lo cual nos

remontó a diferentes momentos vividos, tanto en América Latina como en otras partes del mundo, también a identificar que las víctimas de dicha desaparición forzada en muchos casos no hicieron parte de ningún grupo armado.

El otro concepto de fundamentación teórica que tomé fue la significación de los derechos reconocidos internacionalmente como humanitarios y la violación de estos; los crímenes de lesa humanidad. Esta indagación se realizó con el acompañamiento del CMPR, allí nos acogieron mediante diferentes actividades, gracias a las cuales empezábamos a reconocer el papel de la memoria en la construcción de paz y reconciliación para nuestra nación.

En esta primera fase ocurrió un hecho que generó un vínculo muy respetuoso por el estudio en que estábamos empeñados. En el CMPR tuvimos un encuentro con las madres de la fundación de las madres de los desaparecidos MAFAPO. En este encuentro los estudiantes vincularon el contexto teórico a la emoción. Escuchar la historia de la voz de agentes narradores como lo somos los docentes, nunca podrá compararse con la experiencia pedagógica que ese día nos estremeció el alma, estábamos lado a lado, recibiendo testimonios, cuestionándonos, como dice uno de los textos de la obra: “enterándonos del dolor del otro”. Este encuentro fue muy significativo, asistíamos para apropiarnos de la situación, queríamos escuchar y las madres, que han luchado tanto por ser escuchadas, nos abrazaron con sus relatos.

No hay vibrar más fuerte que reconocer a quienes por fuerza se convirtieron en protagonistas, y construir desde sus voces y desde sus cuerpos testimonios que encarnan el dolor de la guerra. Los testimonios de las madres fueron inspiradores en la construcción artística que se daría en la siguiente etapa. Esta fase de indagación se mantuvo y se mantiene hasta hoy, viva con cada suceso que se despliega alrededor de las ejecuciones extrajudiciales, la confirmación de los 6.402 casos, las audiencias de reconocimiento que durante este año ha iniciado la JEP, la entrega del Informe final de la Comisión de la Verdad, Hay futuro si hay verdad. Son recursos que siguen siendo objeto de estudio para la experiencia, pero también evidencias de la pertinencia que tiene el desarrollo, construcción y socialización de este tipo de acciones en la escuela.

La cercanía con las víctimas transformó en mis estudiantes la madurez con que abordaron el trabajo. La empatía se hizo más fuerte y sincera. En la reconstrucción de los sucesos los estudiantes encontraron contextos muy similares a los suyos, hogares que en su conformación familiar, en su estrato socioeconómico, en sus actividades eran como propios. Tanto estudiantes como padres se interesaron por continuar en la construcción histórica del suceso abordado. Nuestro objetivo seguía creciendo: queríamos visibilizar la verdad para reparar y no repetir.



## Segundo momento, fase de exploración artística

El objetivo de este momento fue vincular escénicamente los conceptos teóricos y emocionales recogidos en la fase anterior, para integrar a partir de la danza y el teatro el propósito de visibilizar, reparar y no repetir.

El proceso exploratorio involucró la danza contemporánea, con ella trabajamos así:

- a. **Circularidad del movimiento:** la fuerza emotiva en el manejo técnico de la espiral, con relación al contraste de impulso.
- b. **Suelo:** la relación del cuerpo del bailarín-estudiante con el suelo (la tierra), lo que se encuentra oculto, lo que se ha enterrado, a su vez, la cuna donde se encuentran las raíces con que nacimos.
- c. **Aire:** la relación física del aire en el cuerpo y su necesidad de salir diferente y transformado. Lo que físicamente se necesita gritar.

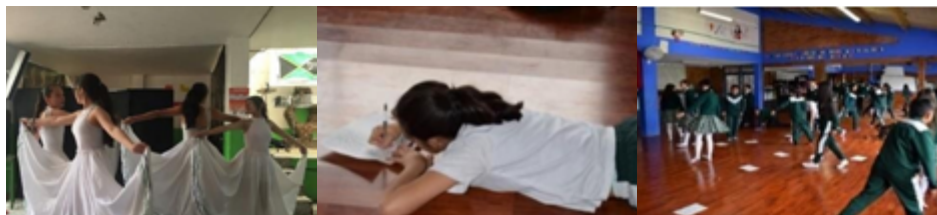
La danza contemporánea generó improvisaciones que permitían dibujar las tristezas más íntimas; en estas exploraciones se fueron descubriendo sucesos que aquejaban y que nos iban tejiendo en una complicidad de sanación como grupo.

La danza contemporánea se empezó a ligar con la técnica de la memoria emotiva que propone Stanislavsky, en la cual el actor o la actriz recurren a sus propios recuerdos para representar situaciones y construirse emocionalmente de manera muy cercana a la situación que vive su personaje. Desde esta técnica, los estudiantes apropiaron el ejercicio emotivo que había cobrado fuerza en la fase de indagación; se construyeron escenas en las que persistían temas como el silencio y la indiferencia, y que permitían empezar a ver la resignificación de la memoria, el para qué y a quiénes recordamos, lo que significa borrar o desaparecer de la memoria, recordar con juicios falsos, el recordar como acción de dignidad.



Como tercer elemento artístico trabajamos el teatro en género pieza didáctica, lo cual permitió abrir la voz de los estudiantes al público, escribir, construir y enfocar a partir de la palabra sus propias reflexiones. Se empezaron a escuchar entre ellos, a manifestarse en propuestas argumentadas y decididas que daban cuenta de la acción teórica realizada, también reflejaban su sentir sobre el manejo de la información dado por los medios de comunicación y la manera como han abordado las ejecuciones extrajudiciales.

Finalmente, tomamos la danza folclórica; la relación de esta en las instituciones educativas es mucho más cercana que cualquier otro tipo de corriente del arte danzario, por esta razón los preconcepciones de los estudiantes facilitaron el reconocimiento rítmico, el cual se fortaleció con la fuerza poética, la descripción de los momentos históricos desde el sentir patriótico y el protagonismo de la voz del pueblo como características de este ritmo andino.



### **Tercer momento, fase de montaje**

Este momento se inició con la organización de los alcances recogidos en las dos fases anteriores, teniendo como principal objetivo concretar escénicamente la historia con la cual queríamos visibilizar, reparar y no repetir más ejecuciones extrajudiciales. Realicé la construcción del [texto dramático](#) e involucré los testimonios y los recursos recogidos en las dos fases anteriores; abordé con detalle y respeto el suceso de las ejecuciones extrajudiciales y le di desarrollo a los sucesos que rodearon estos hechos (Antes de continuar, por favor visite el [enlace](#) para conocer el instrumento literario que dio curso a la consolidación del montaje).

La estética construida hizo de las danzas, los textos y los distanciamientos momentos poéticos que indudablemente conmovían y enfrentaban hasta este momento a los estudiantes participantes. Si bien nacemos con predisposición estética desde nuestra genética, esta misma la alimentamos y construimos a partir de los referentes culturales que nos rodean. Le aposté a una puesta en escena distante de los referentes que comúnmente reciben los estudiantes de una

institución educativa, una que rompiera y transgrediera con la amabilidad de la imagen, de la composición escénica, con el diálogo, con la consternación de las convenciones creadas para hablar de violencia.

El montaje está construido en tres actos, cada uno se enfoca en dar a conocer la problemática, en priorizar la reparación de las víctimas y en la importancia de la memoria, no para eternizar el odio, sino para apropiarnos de la verdad y hacer de ella un bien público, en palabras del presidente de la Comisión de la verdad: Francisco de Roux S.J. “La verdad debe ser un bien público, un derecho y deber inviolable”.



## Cuarto momento, fase de socialización

El objetivo principal de nuestra experiencia se concretó en esta fase, pues socializar el trabajo que se desarrolló con nuestra comunidad inicialmente, se ha extendido a espacios académicos que no contemplamos y esto ha enriquecido la propuesta, también ha hecho extensiva la necesidad de focalizar los proyectos de vida de los jóvenes desde la reflexividad, el pensamiento crítico, la apropiación y transformación de una nación consiente y empática en públicos que más adelante especificaré.

La poética escénica y el sustento teórico se vincularon y se consolidaron en una obra de teatro y danza de 50 minutos, que pone en escena a 27 actores y actrices entre los 12 y 17 años. Un montaje que en todas sus escenas y danzas aborda con cultura y respeto la desaparición forzada. El respeto construido por el grupo se hizo extensivo al público, ya que hace parte también de la escuela construir la figura del espectador en espacios de sala, donde lo comportamental se vincule a los procesos de pensamiento; la observación, la escucha, la concentración y la interpretación.

Esto fue evidenciable gracias a los foros de discusión que se realizan una vez termina la obra. El público se hace participe con su palabra, comparte inquietudes, expresa su sentir, reflexionamos en conjunto. Es preciso mencionar que el público no solo es, o han sido, los estudiantes, el equipo docente y directivo docente de la institución, todos han generado un gran nivel de apropiación de esta experiencia y han vinculado su desarrollo temático en las diferentes asignaciones académicas.

Gracias a los recursos obtenidos con la beca que ganamos en 2018, logramos financiar el vestuario, la utilería, la escenografía, los gastos de producción y se dotó una de las aulas del colegio con cámara negra, construyendo así una sala que ha servido para desarrollar las muestras escénicas en espacios que fortalecen la relación entre el espectador y el artista.

Durante las funciones de estreno contamos con la presencia de algunas madres de la Fundación MAFAPO. Esto enriqueció al público, de la misma manera que había sucedido con los actores y bailarines en la etapa de indagación. Entender la implicación del testimonio es un acto que dignifica y repara a la víctima, y genera empatía en quien escucha.

La obra se presentó inicialmente a la comunidad educativa de la sección de bachillerato en la jornada de la mañana. También hemos participado en dos foros institucionales, ampliando el público a madres y padres de familia, docentes, directivos docentes y administrativos que también han acompañado y enriquecido la socialización. Hemos realizado presentaciones en diferentes escenarios, como colegios cercanos, el Foro local de Suba y el escenario del CMPR. Durante la pandemia el proceso se adaptó a la virtualidad que emergía, se concentró en el trabajo de creación de diferentes situaciones violentas de nuestro país, se mantuvo vigente la indagación pedagógica en relación al arte con el estudio y montaje de algunas escenas de la obra *Guadalupe años 50* del Teatro la Candelaria.

La experiencia pedagógica *¿Y cuando vuelve el desaparecido?* ha participado en foros institucionales y locales, en el webinar *Experiencias y tips para la construcción de paz en contextos educativos*, organizado por la Fundación Compaz y Coschool, en el I Congreso de internacional de Pensamiento Educativo, organizado por la Universidad de la Salle, en el *III Simposio La Paz se toma la Palabra*, organizado por el Banco de la República – Centro Cultural de Manizales. Participamos también, en el proceso de indagación *Pedagogías de las Memorias y las Migraciones*, proyecto de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el CMPR, el cual recoge las experiencias pedagógicas que vinculan la memoria en sus dinámicas académicas. Recibimos con alegría y sorpresa el reconocimiento otorgado en el *Festival Ana Frank*, organizado en Buenos Aires, Argentina, por el valor pedagógico y teatral de la experiencia. Fuimos admitidos en el VII Festival de Teatro Estudiantil de Bogotá, organizado por la Fundación Teatro Nacional y el apoyo del Ministerio de Cultura. Nos presentamos en la Sala del Teatro Nacional La Castellana, este evento convocó propuestas provenientes de colegios públicos y privados de todo el país, así como de casas de cultura. Es un honor representar a nuestra institución y a las diferentes experiencias pedagógicas que se construyen en las aulas de la SED Bogotá.



## Cierre y conclusiones

Como docente confirmo la necesidad y responsabilidad que tengo de generar el encuentro reflexivo entre la escuela y el contexto en el que nacen y crecen mis estudiantes. Ratifico también la urgencia de crear y mantener ambientes empáticos que contribuyan a disminuir los riesgos, a los cuales se enfrentan los jóvenes, a la construcción del pensamiento crítico, a la formulación de proyectos de vida que no se forjen por hechos accidentales, a velar por mejorar la convivencia y el sentido de pertenencia de los ciudadanos con su nación.

En esta experiencia pedagogía el arte no se presenta como una herramienta pedagógica, se presenta como el fin en sí mismo. El arte produce vínculos emocionales y permite recorrer un hermoso lenguaje a partir de los elementos que concentra este montaje escénico. En la obra, el conflicto armado se refleja no para revictimizar o narrar una vez más sucesos violentos de nuestro país, se refleja para hacer del dolor del otro un dolor propio. Así es como surge la necesidad colectiva de verdad y reparación, solo así se hace visible la transformación en la toma de decisiones a las que se enfrentan los jóvenes de nuestras aulas, la responsabilidad de forjarnos como un país donde no se permitan distracciones ni engaños, ni se contemplen las vías fáciles y directas al supuesto “éxito”, que tantas historias televisivas alimentan las ilusiones de los jóvenes y niños, engañándolos con ídolos envueltos en el narcotráfico y el comercio sexual. Esta experiencia pedagógica ha permitido que mis estudiantes se distancien de los círculos de violencia y que estén más cerca de evitar repetir los errores en los que otros tantos jóvenes ya han caído.

Este hijo del arte y la pedagogía ¿...Y cuando vuelve el desaparecido? Cada vez que lo trae el pensamiento me ha permitido acercarme a las historias y emociones de muchos estudiantes. El grupo continúa creciendo conforme avanza el tiempo, lo inicié con 12 estudiantes, algunos de ellos ya se graduaron, otros desde el primer día hasta hoy continúan vinculados y otros más han ingresado, contando

ya con 27 estudiantes, hoy somos un grupo consolidado y nos mantenemos trabajando. Esto permite dar profundidad a la experiencia, pues no está sujeta a los individuos, se enriquece y trasciende, impactando cada vez más a diferentes actores de la institución, de la localidad, la ciudad, el país y de otras naciones.

El principal aporte de esta experiencia pedagógica es haber profundizado conceptualmente y reconfigurar el término de violencia en los jóvenes de nuestra institución; haber logrado reconocer la historia nacional a partir de procesos empáticos que reparan a las víctimas, que transforman a estudiantes, docentes, padres de familia y comunidad en general; el mantenerse activa y constante adaptándose a diferentes circunstancias como lo fue la pandemia y el socializar en diferentes espacios una problemática absolutamente pertinente desde el contexto de los colegios y la apertura de la verdad que en este tiempo afronta Colombia.

Entre otros aportes, los estudiantes han forjado un proceso reflexivo hacia la información y, concretamente, hacia los canales por los cuales se accede a ella. Esto es muy pertinente y valioso teniendo en cuenta que muchas de las problemáticas estudiantiles radican en errores y tergiversaciones comunicativas, de igual manera los involucra en la tarea de cuestionar las estrategias mediáticas que se vinculan a la configuración política de nuestra nación.

Esta experiencia ha vinculado a diferentes actores de la comunidad académica. Así se extiende el objetivo de propiciar el pensamiento crítico hacia una práctica institucional y comunitaria. Hemos contado con la participación de [estudiantes](#) y docentes externos al montaje, como público, y con ellos se han fortalecido los foros sobre la importancia de reflexionar frente a sucesos violentos de nuestro país; así mismo, la significación de dichas opiniones en los jóvenes y sus familias. La construcción reflexiva de los estudiantes que participan dentro del proyecto es cada vez más madura y cuentan con argumentación y jerarquización en sus ideas y comentarios. Ellos se han convertido en críticos de sus propias dinámicas, han logrado establecer analogías a partir de la memoria con sus propias vidas, las prácticas violentas y la reparación, realizando una mirada introspectiva a sus contextos. Se evidencia también el crecimiento emocional, abordan y reconocen el dolor del otro con respeto. Propician acciones de transformación en los innumerables micro conflictos que rodean la [escuela](#) y la familia.

Considero que las temáticas que orientan este proceso han sido un reto en sus diferentes perspectivas. Por un lado, el desconocimiento frente al conflicto es bastante grande, no solo en los estudiantes, también en sus familiares y, en general, en muchos [actores de la comunidad](#). Asumir la comodidad de callar es frecuente, pues muchos consideran el silencio como la mejor opción para abordar lo que sucede en nuestro país, igualmente piensan que la juventud es incapaz de

acercarse a los aspectos políticos y sociales. La experiencia pedagógica insiste en reconstruir el pasado nacional para hacer una construcción más consciente del futuro, pues no existe posibilidad de desacostumbrarnos a la violencia si no se genera empatía con tanto dolor. El silencio también es un acto violento.

No es posible detener la normalización de las prácticas violentas si no se reflexiona sobre las implicaciones colectivas de las mismas, y esto solo será realidad con la preocupación de todos los sujetos que conformamos la ciudadanía colombiana y, principalmente, por todos los que nos vinculamos a trabajar por la educación.

Es necesario continuar abriendo espacios a todas las estrategias pedagógicas que emerjan para trabajar por la paz y la reconstrucción de la verdad. Por décadas se le ha exigido al adulto conciencia política y social, pero constantemente se aísla y se subestima la construcción de esta postura en la juventud. Es como si los jóvenes debiesen aparecer de la nada con conciencia política y social, primero se considera que son muy jóvenes para reflexionar alrededor de estos problemas y luego se les juzga por desconocerlos.

La construcción política del individuo es un proceso, en el cual intervienen diferentes referentes, aspectos teóricos, medios de comunicación, currículo, entre otros. Es responsabilidad de la familia, la escuela, y las políticas públicas propiciar y promover el sentido de pertenencia con nuestra historia. Este interés por la historia no busca convencer, ni inclinar la posición y perspectiva de los sujetos, busca lo contrario, ampliar la visión e incitar a la reflexión, proporcionar las herramientas para que sea el individuo quien recoja las bases con las cuales autónomamente edifica su opinión frente al contexto que lo rodea.

La escuela, que por su naturaleza es el espacio de construcción del pensamiento crítico, es estigmatizada por muchos ciudadanos, al vincular su ejercicio académico con los partidos políticos y señalada como cuna de grupos armados, de la misma manera que se señala a algunas de las instituciones universitarias. De esta manera, se mantiene el precepto de silencio a partir del continuar con la apuesta histórica del miedo y atacar los procesos esclarecedores de la verdad. Todas las acciones que se generan en el ámbito escolar, por pequeñas que se muestren, incrementan su impacto en la repetición de pensamientos inquietos que reconocen el trato histórico que ha tenido la verdad en nuestro país.

Los portadores de este tipo de pensamiento crítico se mostrarán inconformes e incrédulos y generarán a partir de esta inquietud un escenario diverso, participativo y responsable con la realidad política y social. El país se encuentra esclareciendo la verdad y la escuela debe ser epicentro de dicha apuesta restauradora como camino hacia la paz.

En definitiva, esta experiencia pedagógica le apuesta a la construcción de la paz.

A manera de cierre, un corto videoclip de la experiencia pedagogía, un ejercicio en busca de la verdad, el perdón, la paz y la no repetición. Montaje escénico.



## Referencias

Briones, G. (1998). *La investigación social y educativa*. Bogotá: TM Editores.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá, D.C.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2016). *Hasta Encontrarlos, el drama de la desaparición forzada en Colombia*. Bogotá, D.C.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2018). *Desaparición forzada. Balance de la contribución del CNMH al esclarecimiento REMPLAZAR histórico*. Bogotá D.C.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2018). *La memoria nos abre camino, balance metodológico del CNMH para el esclarecimiento histórico*. Bogotá. D.C.

Dewey, J. (1980). *El arte como experiencia*. Barcelona: Editorial Paidós.

Ramachadran, V. S. (2010). *Lo que el cerebro nos dice: Los misterios de la mente humana al descubierto*. Barcelona: Editorial Paidós.



# **Estrategia Mariposa: Innovación para una orientación escolar sensible al contexto**

Yomaira Bernal Pérez<sup>1</sup>

## **Resumen**

La metáfora de la metamorfosis es el mensaje central que contiene la Estrategia Mariposa. Esta innovación encarna una transgresión que contesta las maneras tradicionales de gestionar la orientación escolar y desarrolla una propuesta para la promoción de la salud mental y la prevención de riesgos psicosociales en el colegio Antonio José de Sucre, de la localidad de Puente Aranda.

La innovación propuesta toma como postulado central el enfoque enactivo, uno de los planteamientos de Francisco Varela (2010), que se ubica más allá del mundo biológico y aporta elementos de análisis en relación con el ámbito social; de acuerdo con esta mirada, los seres cognitivos no representan un mundo preconcebido, ya que la cognición consiste más bien en un proceso donde se entiende que el conocimiento es el resultado de “una interpretación que emerge de nuestra capacidad de comprensión. Esta capacidad está arraigada en la estructura de nuestra corporeización biológica, pero se vive y se experimenta dentro de un dominio de acción consensual e historia cultural” (Rudrauf y otros, 1992, p. 177).

Uno de los pilares de esta innovación pedagógica es la transformación de la Escuela de Padres, en cuyo contexto se posicionan –desde el año 2018– las que hemos denominado Chocolatadas de Familias, como espacios esenciales para la sinergia e interacción comunitaria, en procura de la transformación positiva de los vínculos familia-escuela.

---

<sup>1</sup> Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Docente Orientadora del colegio Antonio José de Sucre IED.

Durante la pandemia, se reconfigura el rol institucionalizado del orientador, que evoluciona hacia un ciclo denominado Oruga, en el que entidades externas se vincularon con el colegio para abrir las puertas de la Escuela a la comunidad y gestionar la entrega de paquetes alimenticios a las familias más vulnerables.

En el período de postpandemia, con el aumento de los problemas de salud mental de los estudiantes y el desborde de remisiones al área de orientación escolar se implementa y consolida el ciclo denominado **Crisálida**, momento en el que se diseña la **Cartilla Mariposa**, recurso que facilita aprendizajes sobre salud mental; también se apuesta por la construcción de un artefacto pedagógico de observación que cuente con espacios de diálogo de saberes para la generación de narrativas a través de las cuales los estudiantes, familias y docentes materialicen sus historias, pensamientos y reflexiones, los cuales se reunirán en las ediciones del libro *Alas de Mariposa*, y que servirán para crear una memoria narrativa.

**Palabras Clave:** comunidad educativa, orientación escolar, salud mental, contexto enactivo, creación de narrativas, Estrategia Mariposa.

## ¡Apareamiento y fecundación!

Al llegar al colegio Antonio José de Sucre, ubicado en el barrio Salazar Gómez de la localidad 16 de Puente Aranda, con jornada y sede únicas, caracterizado por su ubicación en una zona industrial y, por ende, con atención a población flotante proveniente de zonas periféricas de la ciudad (Suroccidente de Bogotá) y con un incremento en matrículas de población migrante desde el año 2018<sup>2</sup>. Después de cursar un Magíster en Trabajo Social en la Universidad Católica de Valparaíso, en Chile, traía una maleta llena de reflexiones, opciones y saberes listos para ser desplegados en el escenario escolar de mi país, en el año 2017.

De aquella experiencia formativa me impactaron los aprendizajes sobre los aportes de la fenomenología de Francisco Varela (2010) que desbordan la neurobiología y se vuelcan sobre el campo de los estudios socioculturales. Desde esta dimensión conceptual se ubican en la experiencia pedagógica elementos que relacionan las prácticas sociales con las estructuras biológicas, utilizando algunas nociones que han permitido configurar una línea de análisis y puesta en obra de un mundo posible. Esta propuesta se articula a partir de tres grandes situaciones que acontecen en el territorio escolar y, ciertamente, se agudizan en los tres últimos años: la primera, la inexistencia de la escuela de padres en el colegio, legitimada a través de imaginarios sociales tradicionales; la segunda, los adversos efectos económicos de la pandemia, reflejados en la crisis alimentaria que se deriva de la pobreza extrema; y la tercera, el incremento de los problemas de salud

---

<sup>2</sup> Según datos registrados en el SIMAT.

mental de los estudiantes. La lógica interna de las acciones, desde el momento inicial en el que se proyecta la planeación anual de orientación en el año 2018, estuvo movilizadora por la noción de transformación. Los elementos centrales que inspiran y soportan esta innovación son: el fenómeno de la experiencia; alimentar un pensamiento que recobre el sentido de referencia desde un claro lugar de enunciación; y la mirada dinámica de agentes activos — ¡que habitan vivos este mundo! — (Varela, 2010, p. 44)

El apareamiento de la teoría y la práctica en medio de un ambiente como el colegio Antonio José de Sucre, fecundó esta propuesta alternativa en la que se generaron tres procesos demostrativos de cambio: el primero, las Chocolatadas de Familias con una asistencia masiva; el segundo, la gestión comunitaria posibilitadora del trabajo en red para la entrega de más de 300 paquetes de alivio alimenticio y, el último, la creación de una cartilla como dispositivo pedagógico que conecta la dimensión biológica con la reflexión socioafectiva, para ser abordada en un espacio físico de enseñanza, aprendizaje y encuentro, lugar creado a partir de la propuesta denominada Crisálida, en donde puede observarse el ciclo de vida de la mariposa desde un micro-artefacto, mientras se habla, se escucha, se escribe y se reflexiona.

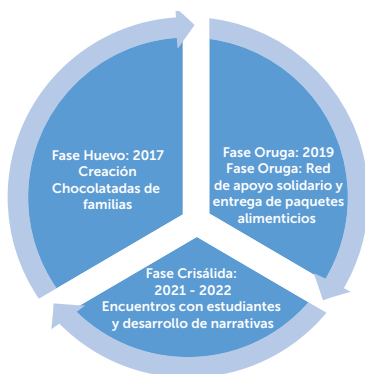
## **Descripción de los ciclos ¿qué ha ocurrido?**

La interrelación de los factores situacionales y su prevalencia en el tiempo, modo y contexto en donde se caracterizaron, permite capturar, fundamentar y materializar una línea metodológica de trabajo sustentada en el diálogo de saberes propuesto por Paulo Freire (1975), que entiende al ser como humano consciente, capaz de comprender, crítico, autónomo, transformador que crea y recrea de cara a la realidad.

## **Metamorfosar la escuela de padres —Hablemos del huevo—**

La Estrategia Mariposa impacta en los modos de ser, hacer y estar de la comunidad escolar, entendidos desde la metáfora del ciclo de la mariposa. La primera etapa del ciclo denominada Huevo, adelantada entre los años 2017 y 2018, recoge el momento en que nacen las Chocolatadas de Familias, que tienen como objetivo principal aprender sobre el afecto, a través de vivencias corporales como escuchar música en vivo, en un espacio dispuesto para el encuentro y el disfrute, mientras se comparten el chocolate caliente y la mesa como ritual de cercanía con parejas y acompañantes. Son un espacio para el consentimiento y el aprendizaje que, a su vez, contribuye a la disminución del estrés, al reconocimiento y cuidado de la salud mental, para disfrutar, volver al amor y reconocer otras prácticas de cuidado (ver Figura 1).

Figura 1. Ciclos de la Estrategia Mariposa.



Tras el apareamiento, la mariposa hembra pone los huevos en el reverso de las plantas. Desde el año 2018 la Estrategia Mariposa se dio a la tarea de poner un huevo, una ruta de trabajo en reverso de las tradiciones de las Escuelas de Padres y sus dinámicas establecidas. Apoyada en las tensiones abordadas por Francisco Varela frente a cómo nos aproximamos al conocimiento materializado<sup>3</sup> (p. 214) en la práctica pedagógica, se detectaron cinco contrastes como línea de identificación de un desde con proyección a un hacia. A continuación, se describen:

1. **Desde lo conservador hacia lo diverso:** las escuelas de Padres son implementadas bajo la arquitectura jurídica de la Ley 1404 del 27 de julio de 2010 que legitima la noción hegemónica de familias nucleares. En los encuentros de familia propuestos, se reconocen las reales y diversas composiciones familiares. El espacio de las Chocolatadas es el escenario propicio para este reconocimiento de las familias en toda su diversidad.
  
2. **Desde lo pasivo hacia lo activo:** la no realización de las Escuelas de Padres, en ocasiones, se encuentra justificada por imaginarios escolares sobre la falta de compromiso y adherencia a las convocatorias por parte de los padres. En los encuentros se problematizaron estos imaginarios, situando la responsabilidad directamente en el docente orientador, quien es el encargado de liderar el diseño y la realización de estos espacios. Bajo esta movilidad de perspectiva, en una comunidad educativa que cuenta con 400 estudiantes matriculados —en la que la apatía era habitual— se pasó a contar con 120 participantes, alimentando dinámicas donde los mismos padres, proponen los temas acerca de los cuales les gustaría conversar y compartir.

<sup>3</sup> “Comenzamos con la línea dura de la ciencia cognitiva y nos desplazamos hacia lo que podría considerarse su periferia, esto es la consideración del contexto circundante y los efectos de la historia biológica y cultural sobre la cognición y la acción”.

3. **Desde la educación bancaria hacia al saber distribuido:** habitualmente, el saber validado es el “saber experto”, mediado a través de temas enciclopédicos que deben ser instruidos. En las Chocolatadas de Familias encuentran espacio protagónico los saberes de la comunidad; de este modo los sabios están inmersos en el colegio durante tres encuentros. Así, una familia lidera y comparte su experiencia y aprendizajes sobre el afecto en casa; otra realiza el registro fotográfico, la logística y recepción en el encuentro que está a cargo de egresados, administrativos y estudiantes de la institución.
4. **Desde la descontextualización hacia el contexto, sus características y sensibilidades:** podría suponerse que existe una dificultad para reconocer las características del contexto del colegio debido a las particularidades de quienes lo habitan y el sector donde se ubica; sin embargo, la intención de leer el contexto como acción pedagógica transversal en la innovación, permite comprender la importancia del característico olor a chocolate que inunda permanentemente la zona, debido a las dos grandes fábricas instaladas allí, de las que emana un aroma constante que se desplaza por todo el barrio Salazar Gómez.

En ese sentido, se reconoce que la comunidad tiene el chocolate en su memoria olfativa, así que este aroma asociado al sabor, constituyen el hilo conductor del encuentro. Por esta entrañable razón ligada al contexto se optó por las Chocolatadas y no por las “tintadas” o las “aromaticadas”.

5. **Desde la escuela cerrada hacia la escuela abierta:** la transformación de la Escuela también se debe al trabajo que, desde el contexto y las realidades que encarna, propician posibilidades de trabajo conjunto, en las cuales se generan articulaciones para trabajar con redes comunitarias y procesos interinstitucionales que desencadenan una serie de procesos que han marcado una línea de apoyo para el fortalecimiento de la Estrategia Mariposa. Entre los logros más significativos se encuentran alianzas con diferentes entidades públicas y privadas que se detallan en la descripción de la Fase Mariposa.

**Figura 2.** Chocolatadas de Familias.



Fuente: elaboración propia, mayo de 2022.

Estas apuestas pedagógicas han consolidado una alternativa que busca fortalecer los vínculos familia-escuela. Así como el huevo constituye un lugar de desarrollo embrionario que transforma la célula, fecundada en un ser nuevo.

## **Metamorfosarse en la pandemia. Emergencia del ciclo oruga**

Las orugas crecen y mudan; comen como si no hubiera mañana porque —en cierto modo— no lo hay. ¡La metamorfosis lo cambia casi todo! Ese es el contexto de este ciclo. Familias con necesidades alimenticias insatisfechas en medio de los cambios producidos por la pandemia del Covid 19.

La importancia de reflexionar y materializar la agencia de una acción situada —retoma de Varela— la noción de la mirada encarnada<sup>4</sup> de los docentes orientadores, pues escuchar historias como la de la familia de Carmen Victoria, quien relata en la atención en orientación: “Profe la verdad todo esto fue muy duro, quizá venía mal, pero la pandemia lo empeoró. Muchos días comíamos sólo una vez al día y poquito”.

En este periodo de acuerdo con los diagnósticos de la Secretaría Distrital de Integración Social, la población tuvo una prevalencia de desnutrición infantil en menores de 5 años del 4.5%. En julio de 2020 el 37% de las personas en el grupo de 3 localidades, incluida Puente Aranda, estimaban que los ingresos del hogar no alcanzaban para cubrir los gastos mínimos<sup>5</sup>. Desde orientación escolar, la institución educativa realizó —durante el confinamiento— atenciones mediante

<sup>4</sup> Entendido como aquello que está inscrito corporalmente, ligado a un cuerpo activo que se mueve e interactúa con el mundo.

<sup>5</sup> Encuesta de Percepción Virtual Mi Voz Mi Ciudad, Bogotá Cómo Vamos: primera medición (julio 2020), segunda (noviembre 2020) y tercera (febrero 2021).

canales virtuales y por vía telefónica; estas acciones evidenciaron una crisis que va mucho más allá de las cifras oficiales.

Así como las orugas mudan de piel, se propuso una estrategia de atención presencial, con el fin de llegar a los hogares de las familias para realizar una entrega de paquetes alimenticios a quienes más lo necesitaban. Esto requirió la implementación de toda una operación logística para asistir al colegio y, aunque la modalidad era aún virtual, la Estrategia Mariposa realizó atenciones presenciales, en las que, a través del encuentro, se ofrecieron también importantes espacios de escucha que permitieron canalizar lo que se había guardado durante el aislamiento.

En esta perspectiva, Majado (2007, p. 111) refiere que la Escuela no puede perder su función principal; pero en la medida que detecta los problemas puede impulsar o gestionar procesos de prevención y de atención con rapidez. Como resultado, las familias migrantes beneficiadas, participaron con la Fundación Siembra en el encuentro intercultural 2020 y en el programa de capacitación de emprendimiento con el apoyo de la Universidad Mínuto de Dios, en el año 2021, para la inclusión en la vida social.

En este ciclo se potenció el trabajo en red y se agenció la entrega de más de 300 paquetes de alivio alimenticio; se vivió y se aprendió en la práctica acerca de la solidaridad y el trabajo comunitario, una ganancia para fortalecer el tejido social. Estas acciones también fueron visibilizadas por parte de la Secretaría de Educación del Distrito, a través de su cuenta de Twitter.

**Figura 3.** Reconocimiento de la SED a la labor realizada por la estrategia Mariposa.



Fuente: toma de pantalla del sitio Web de la SED.

## **Metamorfosear las crisis en salud mental: La Crisálida**

La siguiente fase del ciclo, denominada Crisálida, es la que estamos atendiendo en la actualidad los docentes orientadores; este momento representa uno de los grandes retos que enfrentan las instituciones educativas hoy, relacionada directamente con la crisis en salud mental, que durante los años 2021 y 2022 aumentó en el colegio un 200%, cifra que se evidencia a través de las remisiones recibidas en orientación<sup>6</sup>.

“Esto es lo que varios autores han llamado la pandemia de salud mental, porque sabemos que el sistema de salud no va a alcanzar a responder a las necesidades de las personas”, explica la doctora Laura Ospina, psiquiatra de niños, adolescentes y familia, profesora asociada del Departamento de Psiquiatría y Salud Mental de la Facultad de Medicina de la Pontificia Universidad Javeriana.

En medio de las búsquedas para atender tan compleja realidad se han establecido reuniones con el equipo de docentes para visibilizar los casos y potenciar pautas de acompañamiento y contención desde el diálogo de saberes, lo que arrojó como fruto el registro de las narrativas de los docentes frente a su quehacer en relación con situaciones críticas como suicidio, violencia intrafamiliar y violencia sexual, temáticas que predominan en la tensión dentro de la institución.

Tras un diálogo de saberes con la profesora de la competencia científica y tecnológica Diana Marcela Espinoza Velásquez y, con su acompañamiento pedagógico, se realizó el proceso de observación del ciclo de vida de la mariposa Blanca de la Col con estudiantes de décimo y undécimo grado. La docente trajo los huevos y se inició un viaje en el que hemos redescubierto la magia de la vida.

La estrategia diseñó un dispositivo pedagógico inédito, en el que a través de preguntas relacionadas con la metamorfosis se posibilitaron vinculaciones con temáticas de la salud mental en relación con el sentido de vida, con el apoyo del orientador y, de acuerdo con los intereses propios de los y las jóvenes, se realizó el registro de narrativas.

La práctica narrativa asume que las identidades de las personas se construyen en función de las historias que éstas relatan acerca de sus vidas. Las historias se construyen con la unión de ciertos eventos, vinculados en una secuencia, a través del tiempo y en torno a un tema; estos eventos están ligados a significados particulares que construyen nuestra identidad (la sensación de ‘quién soy’). Por ello, en los encuentros con familias, docentes y estudiantes se abren espacios

---

<sup>6</sup> Sólo en el 2022 se han recibido 105 remisiones al área de orientación, que, para un colegio con 400 estudiantes, representa el 26% de la matrícula; esta situación ha desbordado la capacidad de la atención, generando tensiones en el entorno escolar.



para la creación de relatos. Un aspecto clave de la práctica narrativa es la idea de que estos significados son posibles gracias al proceso que habilita reconocer habilidades, recursos y valores que mueven la vida en función de ampliar y enriquecer la mirada sobre la propia historia, con el fin de reforzar el sentido de agencia personal que permite hacer frente a los problemas con los que se relaciona (Epston y White, 1993, p. 21).

**Figura 5.** Encuentro de creación narrativa con estudiantes de grado once remitidos a orientación.



Fuente: elaboración propia, junio de 2022.

Actualmente, se construye un espacio físico denominado Crisálida; éste contará con un micro artefacto pedagógico, denominado Cartilla Mariposa, que contiene preguntas vinculantes, se conecta con reflexiones acerca del sentido de vida y articula desde lo didáctico la relación de la dimensión biológica con la dimensión cultural (postulado esencial de Varela).

**Figura 6.** Proceso de observación del ciclo de vida de la mariposa traspaso hoja seca a hoja fresca de la oruga.



Fuente: elaboración propia, agosto 2022.

En la crisálida que crean las mariposas el cuerpo muta; al parecer, solamente quedan vivos el cerebro y el corazón; mientras permanecen aparentemente inmóviles todo su cuerpo se transforma. En ocasiones, los seres humanos también necesitamos ese espacio, y por eso se busca que la Crisálida del colegio sea un espacio físico para que estudiantes, familias y docentes tengan una pausa, espacios para llorar, meditar, orar, pensar, o expresarse mediante la escritura, lugar que posibilitará la recolección de narrativas para la primera edición del libro *Alas de mariposa*.

Los orientadores en Colombia, siguiendo a Bachelard (2000, p. 113), debemos considerarnos “como conquistadores de lo posible, no como los archivistas y repetidores de lo ya conocido”. Y eso es, en resumen, esta iniciativa, la comprensión de un mundo posible de ser transformado... Para volar...

## **Eclósión de la mariposa... Apertura indispensable para un contexto que muta**

Presenciamos *El fenómeno de la vida*, título del libro de Francisco Varela, soporte teórico fundante de esta experiencia, cuyo aporte central es revelar la capacidad interpretativa del ser vivo que concibe al ser humano, no como agente que descubre el mundo, sino como parte constitutiva de él. En este sentido, se avanza sobre el postulado “(...) la vida y la cognición son activamente realizadas por un agente, un ser autónomo que no experimenta un encuentro pasivo con el mundo, sino que crea un mundo de significado desde dentro” (Varela. 2010, p. 115). A continuación, se expondrá el despliegue de esta innovación.

**Alas Vinculadas con el PEI:** el colegio establece objetivos estratégicos y metas claves para dar cumplimiento a la misión y la visión institucional, proyectada al año 2025. Una meta importante es realizar acciones de diálogo asertivo, autonomía y compromiso de cuidado consigo mismo, los demás y el entorno para promover la convivencia<sup>7</sup>. En la siguiente tabla se incluyen la descripción y acciones en la gestión comunitaria, ámbito del PEI que se dio por la implementación de la estrategia.

---

<sup>7</sup> Tomado del PEI, 2022.

**Tabla 1.** Ciclo y descripción. Estrategia Mariposa.

Ciclo /Acciones	Descripción
<b>Fase Huevo:</b> chocolatadas de familias	
2018	83 asistentes
2019	96 asistentes
2021	22 asistentes. Observación: por protocolo Covid remodelación planta física se realizó en un salón
2022	122 asistentes
<b>Fase Oruga:</b> red de apoyo solidario y entrega de paquetes alimenticios	68 familias beneficiadas con 305 paquetes alimenticios 80 personas asistentes en el encuentro intercultural participación UNIMINUTO y FUSIMI con presentación artística de familias colegio 8 familias beneficiadas en programa de emprendimiento en formación con la universidad minuto de Dios 12 encuentros de escucha presenciales en pandemia con familias en situación de vulnerabilidad
<b>Fase Crisálida:</b>	3 encuentros con docentes
·Encuentros con docentes y estudiantes	6 encuentros con estudiantes de grado 11
·Recopilación narrativa para edición libro <i>Alas de mariposa</i>	4 encuentros con estudiantes de décimo grado
·Diseño dispositivo pedagógico inédito cartilla mariposa	28 atenciones individuales a estudiantes
·Implementación de espacio de aprendizaje físico La Crisálida	20 encuentros con familias
·Participación en convocatorias distritales	6 reuniones nivel central
	3 encuentros entidades externas

Fuente: elaboración propia.

La Estrategia Mariposa gestionó un conjunto de alianzas para apoyar la promoción de la salud mental y la prevención de riesgos psicosociales. A continuación, se comparte el listado de organizaciones vinculadas, la vigencia del acompañamiento y una breve descripción de los apoyos concertados:

**Tabla 2.** Organizaciones comunitarias vinculadas a la Estrategia Mariposa.

Organización/ Entidad	Vigencia	Apoyos
Genfami	2018	·Acompañamiento psicosocial en Casos de conducta suicida
Fusimi	2018 al 2022 2018 al 2022	·Suministro de insumos para encuentros. ·Alianza con el programa Alivio Alimenticio ·Trabajo de educación no formal con familias migrantes y balance por la Universidad ·Minuto de Dios
Nutresa	2018 al 2022	·Suministro de insumos para la realización de las CF
Corpoalegría	2018 al 2022	·Apoyo profesional para tres encuentros de tres familias monoparentales y tarifas subsidiadas para procesos de apoyo familiar
Grupo Kabod	2018 al 2021	·Articulación para presentación con música en vivo en las chocolatas de familias por parte del grupo musical qué eclesiástico.
Cafam	2021 al 2022	·Se realiza diálogo de saberes y articulación con componente psicosocial del convenio a la primera infancia con el fin de realizar planeaciones conjuntas en el marco de la estrategia
SED-DLE	2021 al 2022	·Se realiza planeación y ejecución conjunta de actividades
Grupo de grafiteros	2022	·Se realizó la vinculación de la artista urbana Viviana Patiño para que junto con los estudiantes de 10 y 11 se diseñara un mural para el colegio

Fuente: elaboración propia

**Alas de Sensibilidad frente al contexto:** se evidencian mejoras observables generadas por la innovación pedagógica en el seno de la institución con proyección a todos los estamentos que integran a la comunidad educativa. En la Tabla 3, se visibilizan estos acontecimientos:

Tabla 3. Necesidad del contexto frente a mejoras observables.

Necesidad del contexto	Mejoras observables
Ausencia de Escuela de Padres	Implementación, desde el año 2018, de los encuentros de familia con alta adherencia
Estudiantes con familias en situación de pobreza extrema y crisis alimentaria.	Evaluación cualitativa de los encuentros. Articulación de redes de apoyo interinstitucionales y acogida a la comunidad para el fortalecimiento efectivo del vehículo FE
Incremento significativo de casos remitidos a orientación por causas de salud mental y tensiones complejas	Diseño e implementación de un plan de trabajo desde el área de orientación. Creación e implementación de la <i>Cartilla Mariposa</i> Compilación de narrativos de la comunidad escolar para la primera muestra y tal empresa del libro edición <i>Alas de Mariposa</i>

Fuente: elaboración propia

**Alas de reconocimiento:** se ha participado en convocatorias del nivel central, como el Foro Institucional Educativo, en 2018, Incitar para la paz, Justicia Escolar Restaurativa y Cuentos de niños y niñas para educar a los adultos.

Tabla 4. Alas de reconocimiento en distintos escenarios.

Propuesta SED	Resultados	Observaciones
Foro Distrital por la Educación	Primera participación del área de orientación en 2019	Exposición de la primera muestra de fotografía social organizada por familias del colegio con estudiantes remitidos a orientación
INCITAR para la paz	Elección de Propuesta con calificación de evaluadores externos 41/50, quedando en tercer lugar nivel distrital	Evaluación cualitativa: es imperativo reconocer la pertinencia del enfoque de derechos integrales como eje transformador de realidades, donde convergen la armonía entre el humano y la naturaleza, ya que la propuesta apunta al reconocimiento de la metamorfosis de la mariposa, como una metáfora de las conductas humanas
JER (justicia escolar restaurativa)	Elección de la propuesta con calificación 32/40. Recepción de cuatro millones de pesos colombianos para creación del espacio físico Crisalida	Evaluación cualitativa: es una propuesta que, sin duda Apuesta por un cambio de paradigma en lo educativo, en cómo se teje con la comunidad, las memorias individuales y colectivas, los ejercicios socioemocionales, el reconocimiento del otro como un sujeto

Existen argumentos sobre los que Varela disertó a propósito de la generación de alternativas que conviene retomar y destacar en este cierre-apertura del recuento de lo que ha sido y es la Estrategia Mariposa. El autor hace un llamado a “(...) cultivar sensibilidades propias” y no hacer “(...) eco de tendencias de otras latitudes” (Varela, p. 451), en esta línea es clave volver la mirada hacia lo que el contexto nos revela y atender las dinámicas que surgen en nuestras comunidades, en función de su comprensión. También es importante reflexionar, sistematizar y compartir experiencias que pueden aportar a contextos análogos soluciones vitales y de fondo a problemáticas sensibles de las comunidades educativas.

La aspiración de cultivar lo propio es, ciertamente, un desafío; por ello, elementos particulares del contexto devienen en material reflexivo, sensible y, al tiempo, práctico: ¡útil! Contribuye a consolidar comunidad y, al hacerlo, permanece en el tiempo, se fija en la historia del colegio y se integra a las dinámicas institucionales como parte de la exploración de nuevas acciones propuestas y realizadas desde la orientación escolar.

La existencia de una mariposa puede ser muy breve, pero el ciclo que alimenta y permite esa bella y efímera vida es complejo y duradero, constante. Se repite de manera permanente y esparce por el cielo nueva y colorida vida... Esta estrategia se ha instalado de forma lenta, ha vivido transformaciones, tomándose los tiempos necesarios y, hasta ahora, ha alcanzado la fuerza suficiente en sus alas para desplegarse y viajar hacia nuevos lugares.

Al igual que la Estrategia Mariposa, la comunidad escolar ha tenido la posibilidad de identificar momentos que permiten reconocer que no solamente hay una transformación, sino que ésta es una constante en el cotidiano; tras cada paso, decisión, dificultad o palabra dicha se espera, desde el papel que desempeña la orientación escolar, facilitar espacios de transformación personal, institucional y social, teniendo como principio el bienestar de los seres humanos que confluyen, vitales, en los espacios educativos.

## Referencias

Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. México. D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Díaz, K. (2021). *Mentes Colectivas, un alivio para la salud mental*. En Revista Hoy en la Javeriana, No. 1365. Pontificia Universidad Javeriana.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Brasil: Ed. Paz y Terra.

Majado, F. (2007). *Compartiendo la responsabilidad de educar*. En M. Castro, G. Ferrer, M. Majado, J. Rodríguez, J. Vera, M. Zafra y M. Zapico. *La escuela en la comunidad: la comunidad en la escuela* (1ra ed., pp. 111-138). Barcelona: Edit. Grao.

Rudrauf, D., Bächler, R., Poblete, O. y Poblete, X. (2012). *Francisco Varela: una revisión de algunos de sus aportes fundamentales a través de la mirada de David Rudrauf*. *Revista Synergies Chili*, (8), 121-140.

Varela, F. (2010). *El fenómeno de la vida*. Buenos Aires: Edit. Granica.

White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.

# Foro - Museo Sospqua

Patricia Cardona Ramos<sup>1</sup>

José Fernando Cuervo<sup>2</sup>

*Y: ¿Qué es un museo para ti? - “es conocimiento, es recordar”.*

**Estudiante grado 9**

## Introducción

Los museos son vistos como lugares de conocimiento, de expresión de la cultura y de la memoria, pero las comunidades vulnerables económica, social y culturalmente, se ven excluidas y se hace difícil su acceso; como es el caso de la población estudiantil que habita la UPZ 70 Jerusalén en la localidad de Ciudad Bolívar. A pesar de ser una zona urbana periférica, con un nivel socio-cultural complejo, viene ganando espacios de liderazgo social y cultural, demostrando resiliencia y creatividad. Para la comunidad del sector, la escuela se convierte en un crisol cultural y un espacio cercano e incluyente para construir conocimiento y un medio de expresión de la cultura. ¿Cómo puede la escuela deconstruir sus propias dinámicas, para generar posibilidades de conocimiento, de acceso y reproducción creativa de la cultura?

La experiencia de innovación “Foro - Museo Sospqua”, desarrolla un ambiente de aprendizaje mediante la creación de un museo contemporáneo creado e impulsado por los estudiantes, en colegio distrital Arborizadora Alta de la localidad de Ciudad Bolívar, con el fin de intervenir de manera colectiva el espacio

---

<sup>1</sup> Licenciatura en Lenguas Modernas y Maestría en Educación-Comunicación de la Universidad Francisco José de Caldas. Docente del Colegio Arborizadora Alta IED. Integrante del Movimiento Expedición Pedagógica Nacional.

<sup>2</sup> Maestro en Artes Plásticas de la Universidad Distrital Francisco José Caldas, ASAB. Maestría en Educación comunitaria e interculturalidad de la Universidad Pedagógica. Especialización en Pedagogía audiovisual de la Universidad del Bosque. Docente del Colegio Arborizadora Alta IED. Integrante Fundación Casa Mayaelo.



escolar y dinamizar los procesos de construcción de conocimiento y expresión de la cultura. El proyecto museográfico tiene como base la concepción de telaraña o espiral de relaciones y conceptos para acceder a un proceso de aprendizaje creativo, sensible y crítico desde un ejercicio interdisciplinario entre Educación Artística y Lengua Castellana.

## La primera puntada - ¿Cómo surge?

*¿Qué museos has visitado? – Ninguno.  
Estudiante de grado 8*

La iniciativa surge durante el recorrido de los docentes líderes del proyecto desde el Museo del Oro hasta el colegio Arborizadora Alta, llevando consigo las maletas didácticas del museo. Teniendo en cuenta que los estudiantes no acceden a los espacios museográficos de la ciudad y que no hay motivación por aprender; nos propusimos hacer un museo en el colegio, es decir, generar un espacio de intercambio cultural, autoconstruido, abierto, dinámico y de acceso para todos y todas. Pero, ¿cómo hacer del museo un medio para lograr que los estudiantes se interesen por aprender? Este dilema dio origen a la primera puntada para armar conceptualmente “Sospqua - Zine”<sup>3</sup>, concepto base que le da sentido al proyecto a partir de una red en espiral, que conforma un tejido de ideas, sentimientos y acciones.

## ¿Qué queremos tejer? - Justificación

Ante la desmotivación en los estudiantes y las dificultades en la enseñanza y el aprendizaje significativo con sentido crítico, se propone un ejercicio interdisciplinario que estimule el desarrollo del conocimiento y la formación de un sujeto creativo. Se emprende la creación colectiva de un museo con el fin de despertar sensibilidades críticas y propositivas a partir de las vivencias en contexto. El objetivo es crear un ambiente de aprendizaje desde la perspectiva del museo contemporáneo, como un espacio intercultural abierto, que en su desarrollo se transforma en múltiples ejercicios creativos, en espacios expositivos vivos, interactivos, en movimiento y diversos; posibilitando entretejer aspectos conceptuales desde lo sensible, lo cognitivo y el pensamiento creativo. La meta es

---

<sup>3</sup> Término en lengua muisca que significa telaraña. Cosmovisión ancestral de la espiral, como elemento fundamental en la manera de concebir principios que integran el conocimiento de forma holística y basado en una concepción natural de la relación del ser humano con la naturaleza.

que desde este museo autoconstruido se logre dinamizar el aprendizaje, romper con las dinámicas tradicionales de los museos y expresar creativamente su visión de la realidad.

## **¿Con quienes se arma la telaraña? - Población**

El grupo base de trabajo lo integran los estudiantes de básica secundaria y media vocacional desde grado sexto hasta grado undécimo de la jornada mañana del colegio Arborizadora Alta, con quienes los docentes líderes del proyecto trabajan la asignatura de Educación Artística y de Lengua Castellana. Los estudiantes en un acto creativo y abierto al público, hacen la instalación artística generando interacciones espontáneas y dirigidas a los integrantes de la comunidad educativa: estudiantes de ambas jornadas desde preescolar hasta grado once, docentes, administrativos, personal de servicios generales, padres y madres de familia. También, se logra la participación de líderes, colectivos y entidades del tipo cultural de la localidad.

## **Red de Conceptos - Concepción de museo**

El museo Sospqua no corresponde a un museo tradicional; sino a un museo contemporáneo como refiere Canclini (2010) “aumentan los desplazamientos de las prácticas artísticas basadas en objetos a prácticas basadas en contextos, hasta llegar a insertar obras en medios de comunicación, espacios urbanos, redes y formas de participación social donde aparece diluirse la diferencia estética” (p. 12). El museo visto como un lugar de enunciación desde las realidades cercanas; es decir, se subvierte lo establecido en la cotidianidad de la escuela, donde se interviene los espacios del colegio y los cocreadores participan activamente, materializando ideas a partir de ejercicios creativos, los cuales se desplazan, abren o simplemente generan grietas para que se puedan establecer acontecimientos que transitan desde y hacia el interior de las emociones y entretejer conceptos desde las narrativas y los discursos de los estudiantes. Desde la perspectiva de la arqueología del saber de Foucault, se convierte en un museo arqueológico, constituyendo “el campo de los acontecimientos discursivos”, con relación a las nociones de mentalidad y espíritu. Tal como lo señala Foucault, “permiten establecer entre los fenómenos simultáneos o sucesivos de una época dada una comunidad de sentido, lazos simbólicos simultáneos, un juego de semejanza y de espejo, o que hace surgir como principio de unidad o explicación la soberanía de una conciencia colectiva” (1970, p. 34). Así, los objetos, las imágenes, los sujetos, los saberes, las experiencias se funden formando el museo Sospqua, para educar desde lo sensible y darle voz o sentido a los niños, niñas y jóvenes.

Los museos se han visto obligados a cambiar; dejan de ser estáticos y vacíos para la experiencia estética y social de ciertas comunidades. Las concepciones actuales de museo como puente, como dispositivo o espacio didáctico, entre otras, son desarrolladas en el espacio museográfico del colegio. Es un museo pedagógico que genera interacción, diálogo y pone en escena las experiencias de vida, con gran creatividad y sentido crítico, apartándose de las dinámicas tradicionales de los museos y aportando al tejido social de Ciudad Bolívar.

## Telaraña, tejido y rizoma<sup>4</sup>: pensamiento complejo

El museo es un pretexto para acceder y desarrollar conocimiento de manera integrada de acuerdo con los principios del pensamiento complejo tal como lo plantea Morín (1999) “El conocimiento es una aventura en espiral, su punto de partida no es un punto absoluto, sino histórico, y esa aventura carece de finalización, permanece siempre abierta.” (p. 43). De este modo se crea el esquema a manera de telaraña, como herramienta de integración innovadora, base para el desarrollo del proyecto.

Esta telaraña permite establecer múltiples relaciones de tipo cognitivo, procedimental y axiológico, donde se reconocen conceptos, competencias, espacios, herramientas, lenguajes, sensibilidades y emociones. Está compuesta por cuatro ejes estructurales que permiten ubicar conceptos, dinámicas, acciones, herramientas desde las diferentes áreas, relacionando los aspectos, cognitivo, el pensamiento crítico, la sensibilidad y la creatividad. Asimismo, la telaraña genera nodos para establecer relaciones conceptuales y lograr la integración de varios aspectos desde donde mirar la realidad y plantear el proyecto de creación. Los nodos que integran la telaraña son: lo estético, la corporeidad, lo bioética, la semiótica, el aspecto social, el espacio, los lenguajes, la historia, las herramientas y las técnicas.

Figura 1. Telaraña Sospqua.



<sup>4</sup> Deleuze, G. y Guattari, F. (1985) definen el rizoma como una estructura donde hay múltiples entradas y múltiples salidas; un sistema abierto, heterogéneo, anti jerárquico y no lineal.

De esta manera, el proyecto logra emplear un recurso de unidad o puente entre diferentes disciplinas, para el desarrollo del pensamiento complejo y de un conocimiento pertinente, jugando un papel fundamental la interdisciplinariedad<sup>5</sup>.

En el caso de Lengua Castellana, sus acciones y procesos están dirigidos al desarrollo de la competencia comunicativa (lectura crítica, capacidad argumentativa y oralidad): El material de lectura obedece a las necesidades de cada tópico del museo, la producción de texto se caracteriza por ser narrativas periféricas, populares o mestizas, como lo plantea Barbero (2003), ligados a los ejercicios de memoria individual y colectiva, a la elaboración de proyectos de vida, y la realización de cartografías sociales (mapas, gráficos, informes escritos, podcast). Finalmente, aporta a la formulación de proyectos de creación para el museo logrando incidencia en la elaboración de los proyectos de la educación media fortalecida.

Para el caso de Artes, elementos como la memoria, el territorio y lo intercultural promueven estéticas “otras” en palabras de Dussel (2017), es decir, estéticas que liberan, que son para la vida, que convocan la realización de dinámicas creativas partiendo de los contextos, sin perder de vista el sentido del arte como un espacio que estimula los sueños, las utopías y la emancipación.

Desde otras áreas se ha llevado a cabo una integración correlacionada, según las necesidades de los proyectos de cada museo, tal es el caso de Tecnología e Informática en la asesoría de elaboración de artefactos. En la educación virtual a través de las guías integradas, por ejemplo, en los grados 8 y 9 se transversalizó desde el cómic y el proyecto de vida en los grados 10 y 11. Los docentes de diferentes áreas de los grados 10 y 11 desarrollaron actividades para abordar el cuerpo como eje integrador en el 2017 y que desde el área de Ética se abordan dilemas morales a partir de algunos proyectos sobre el cuerpo. Desde las Ciencias naturales se desarrollaron conceptos con relación a la problemática de agua en el 2016. En la sede B (con los grados transición, 1 y 2), la docente de Música estableció relación con las temáticas del museo y realizaron muestras musicales durante 3 años.

---

<sup>5</sup> Según Morín (1999) consiste en “partir de las disciplinas actuales para reconocer unidad y de la complejidad humana reuniendo y organizando conocimientos dispersos para mostrar la unión insoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano (p. 27).”

## ¿Cómo se teje Sospqua y qué se ha logrado? - Secuencia didáctica

El Museo-foro Sospqua, es en sí mismo un espacio alternativo al aula. Para su construcción involucró una serie de elementos que conforman un ambiente de aprendizaje. De acuerdo con el Ministerio de Educación, los componentes de un ambiente de aprendizaje son: el espacio físico, las interacciones entre los participantes, el currículo, el contexto y los recursos.

El proyecto del Museo-foro Sospqua se fundamenta en los principios del modelo de aprendizaje significativo crítico, propuestos por Moreira (2005). El principio de la “incertidumbre del conocimiento” ha permitido la construcción de una visión de mundo de los estudiantes a partir de preguntas, metáforas y definiciones propias. Asimismo, se aplica el principio de “la interacción social y el cuestionamiento”; porque se promueve una pregunta, una situación problemática, una excusa conceptual a partir de la realidad, y finalmente, el principio de “el conocimiento como lenguaje”. El museo Sospqua accede y genera conocimiento desde múltiples lenguajes (literario, audiovisual, argumentativo, corporal, artes plásticas, entre otros).

Para lograr reconocer las relaciones que se dan entre los habitantes y su territorio, se recurre a herramientas como la “cartografía social”<sup>6</sup> y la indagación o preguntas por el contexto. Todos estos recursos conducen al uso y a la producción de textos narrativos y argumentativos para hacer memoria, tanto individual como colectiva. De igual manera, se pone en juego lo sensible, lo cognitivo, el sentido crítico y la creatividad, que a su vez posibilitan descubrir el mundo entre muchas intercepciones y convertirlo en un ejercicio artístico, plástico y literario, que formen un sujeto crítico, como lo plantea la pedagogía crítica desde McLaren “se pretende transformar la experiencia social por medio de un lenguaje de una praxis que pongan al educador y al estudiante en condiciones de situarse a sí mismo como activo agente social, cultural e histórico desde sus realidades” (1993, p.10).

El espacio físico del colegio logró ser intervenido y transformado por el proyecto desde el aula misma. El aula se convierte en un laboratorio de ensayo. Cambia la concepción del aula, para transformarse en espacios formativos desde la cancha, la Kankurua<sup>7</sup>, la calle, el barrio, la casa y los museos. De este modo, todos los elementos de este ambiente de aprendizaje, que es el museo Sospqua, se desarrollan en seis momentos a manera de una secuencia didáctica del proyecto:

---

<sup>6</sup> Metodología nueva y alternativa que permite a las comunidades conocer y construir un conocimiento integral de su territorio para que puedan elegir una mejor manera de vivirlo (Habegger y Mancila. 2006, p. 6).

<sup>7</sup> Casa de pensamiento de la cultura Kogi construida en el colegio desde 2009.

## Momento 1: caos creativo

Se recogen las percepciones de los estudiantes respecto al museo del año anterior y se proyecta el museo a través de dinámicas y de ejercicios de sensibilización que motiven la creación de un nuevo espacio.

**Tabla 1.** Actividades, resultados y población beneficiada del momento 1.

Actividades	Resultados	Población
Dinámica de la telaraña con una lana	Reconocimiento y valoración de las creaciones y apuestas de los compañeros (apreciación estética) Estimulación del acto creativo desde la mirada de un museo contemporáneo, cambiando la tradicional concepción de museo	Visita virtual de los docentes y estudiantes, algunos padres y público en general
Encuesta física y digital	Museo virtual Sospqua (visita en este enlace) <a href="https://www.artsteps.com/embed/62d600dcdc8e9527c258d24e/560/315">https://www.artsteps.com/embed/62d600dcdc8e9527c258d24e/560/315</a>	padres y público en general
Talleres de sensibilización en cada grado, cada inicio del año escolar	Algunas actividades realizadas: Talleres: “Artefactos macondianos”, de cómic (virtual), “Alimentando el ojo” (cortos de Ojo al Sancocho), de fotografía, de cuerpo y territorio, de mándalas con tierra; de historias de vida y de “Mitos de creación” con las maletas del Museo del Oro	Talleres con, los cursos de 6 a 11, jornada mañana

## Momento 2: cartografía social

Se llevan a cabo salidas y recorridos anuales para el reconocimiento del contexto haciendo uso de la cartografía social (mapas parlantes, gráficos, recolección de información) que hacen de estos lugares un “aula viva”.

**Tabla 2.** Actividades, resultados y población beneficiada del momento 2.

Actividades	Resultados	Población
Recorridos por el territorio según la versión del museo. Los lugares visitados han sido: Museo Autoconstruido de Ciudad Bolívar, Museo de Bogotá, Casa Botero, Museo MAMU y Museo de la chicha. Multiplex Plaza de las Américas, Cinemateca Distrital, Potocine, Parque Jaime Duque, Páramo de Sumapaz, Museo de Arte Moderno y salidas al barrio: Palo del Ahorcado, Puente del Indio, Cerro Seco	-Reconocimiento del territorio local y sus múltiples relaciones de tipo ambiental, sociocultural, económico y político que se dan entre la comunidad de Ciudad Bolívar a través de la cartografía social  -Se ha generado sentido de pertenencia, conciencia histórica y memoria colectiva  -Reconocimiento de los diferentes espacios museográficos de la ciudad con la diversidad de expresión cultural y artística  -Desarrollo de la sensibilidad, espíritu creativo y apreciación estética	Estudiantes y docentes  Entre 400 a 650 estudiantes por año de la jornada mañana, de 6 a 11 grado

### Momento 3: Telaraña - Mi proyecto

La telaraña o Sospqua es un recurso integrador y organizativo conceptual que permite una mirada holística de un objeto, de un tema y de una pregunta, para desarrollar o integrar el conocimiento desde las diferentes áreas o dimensiones, preguntar o mirar la realidad desde diversos ángulos y condensarlo en la formulación de un proyecto de co-creación.

Tabla 3. Actividades, resultados y población beneficiada del momento 3.

Actividades	Resultados	Población
Formular un proyecto de co-creación a partir del esquema la telaraña. Se parte de una pregunta o interés.	-Se logra partir de las preguntas sobre problemáticas de la realidad y los contextos cotidianos para formular los proyectos  -Se ha motivado el interés por realizar un proyecto de creación artística. (pensamiento creativo)	
-Se hace consulta, indagación y documentación. Se elabora y presenta el trabajo escrito y luego se socializa, retroalimenta y realizan ajustes	-Se han visibilizado problemáticas sociales que viven los estudiantes, así como fortalezas desde la resiliencia, los talentos, habilidades y capacidades en música, artes plásticas, teatro y literatura  -Desarrollo de la competencia comunicativa  -Flexibilización del plan de estudios de Artes y Lengua Castellana. Necesidad de buscar en otras áreas del conocimiento, (interdisciplinariedad)	Estudiantes de 6 a 11, por año, de la jornada mañana

### Momento 4: intercambio de saberes

Se da un giro didáctico partiendo de la temática de cada museo, que propicia un intercambio de saberes y experiencias de los diversos actores de la comunidad, quienes aportan al desarrollo de la clase. De este modo, las clases pueden convertirse en un conversatorio, un foro, un laboratorio o un taller, pasos previos que culminan en el proceso co-creador del museo como tal.

**Tabla 4.** Actividades, resultados y población beneficiada del momento 4.

Actividades	Resultados	Población
Conversatorios y talleres con invitados especiales de la comunidad, artistas locales y con entidades. Los talleres realizados son: “Objetos de la memoria”, con el Museo de la Memoria Nacional. Talleres virtuales de producción de cómic, máscaras e ilustración digital. Taller de efectos de cine con productores del Festival Ojo al Sancocho. Conversatorio en la Cinemateca. Talleres de fotografía. Conversatorio con líderes ambientales. Charla con la historiadora de Ciudad Bolívar. Círculo de la palabra con comité local indígena	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se logra el intercambio de saberes y experiencias con actores y voces de la comunidad</li> <li>- Búsqueda de sentido, desarrollo de pensamiento crítico y competencia argumentativa, valorando la diversidad de puntos de vista</li> <li>- Desarrollo de habilidades del pensamiento creativo (flexibilidad, divergencia, creatividad) y del uso de diferentes lenguajes estéticos</li> </ul>	Entre 250 a 400 estudiantes , por año, de la jornada mañana, de 6 a 11

### Momento 5: co-creación foro y museo Sospqua

*“El museo SOSPQUA es una forma de expresarnos, divertirnos y adueñarnos de nuestro territorio. Una forma de decir que Ciudad Bolívar también es talento”*

Estudiante grado 11

El museo realiza intervenciones de tiempo y espacio que afectan la monotonía institucional. Son cuatro semanas de instalación y exposición del museo para la comunidad al final del año. Los espacios de la escuela cobran vida desde del diálogo, el juego y la interacción con ejercicios plásticos tridimensionales y una diversidad de lenguajes estéticos de creación colectiva. Los estudiantes participan con sus proyectos de creación, como también del diseño, selección, montaje, organización, instalación, programación, exhibición y trabajo pedagógico durante el museo. Se llevan a cabo actividades pedagógicas (talleres, exposiciones, conversatorios).



**Tabla 5.** Actividades, resultados y población beneficiada del momento 5.

Actividades	Resultados	Población
Instalación del museo, curaduría de obras, organización de la exhibición, apertura del museo al público	-Se han llevado a cabo 8 museos, uno cada año. Convirtiéndose en una impronta y proyecto destacado de la institución. Potenciando habilidades y capacidades de los estudiantes en diferentes niveles, lenguajes y áreas. Se ha hecho del museo un espacio cultural alternativo y abierto a la comunidad. Con actividades pedagógicas (talleres, foros)  -Medios de difusión virtual: <a href="http://sospqua.blogspot.com/">http://sospqua.blogspot.com/</a> <a href="https://m.facebook.com/sospqua/?locale2=es_LA">https://m.facebook.com/sospqua/?locale2=es_LA</a>	Docentes de colegios de Ciudad Bolívar (Expedición pedagógica) Público en general (casa de la cultura y Museo de Bogotá) Toda la comunidad educativa (estudiantes, docentes ambas jornadas y sedes. Padres y madres, administrativos y personal de servicios generales))
Ver Museo “ <a href="#">conmuévete</a> ”	2022: Museo de tecnología “Artefactos macondianos”. 2020-2021: Museo del cómic. “Tú eres el héroe de tu destino” 2019: Museo del audiovisual “Conmuévete” Lunada 2018: Museo “Imagen y memoria”. Fotografía. 2017: Museo del cuerpo 2016: Museo del agua (ver museo en vivo en <a href="https://www.youtube.com/watch?v=TujuFnO776U&amp;t=17s">https://www.youtube.com/watch?v=TujuFnO776U&amp;t=17s</a> ) 2015: Museo “Un poquito de tierra un poquito de memoria”. Maqueta gigante de Ciudad Bolívar 2014: “Museo de barro y oro “. Figuras precolombinas	

## Momento 6: retroalimentación

Es un proceso de evaluación, coevaluación y heteroevaluación cualitativa del proyecto con los estudiantes, desde un ejercicio lúdico y de diálogo para reconocer y relacionar aprendizajes, opiniones, retomar los logros, devolverse hacia los obstáculos o dificultades y proponer.

**Tabla 6.** Actividades, resultados y población beneficiada del momento 6

Actividades	Resultados	Población
Rejillas de evaluación de algunos procesos y de los proyectos que presentan los estudiantes	-Seguimiento y acompañamiento en la formulación de los proyectos. Desarrollo de la capacidad de autoevaluación y coevaluación del estudiante.	Estudiantes de grados 6 a 11, de la jornada de la mañana
Encuesta digital a estudiantes y evaluación escrita desde cuatro ejes, uso de esquema (la telaraña)	-Revisión de los impactos y dificultades del proyecto en el colegio. Lograr la metacognición desde cuatro ejes (cognitivo, creativo, crítico, sensible)  -Logros y desempeños sobre el proyecto, incluidos en el plan de estudios y el SIE. Link del formulario de evaluación del proyecto <a href="https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc5RH16yHTBf1MQF_4anS9ntl8TYhM49-Sn-Rs-uaDjWei_A/viewform">https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc5RH16yHTBf1MQF_4anS9ntl8TYhM49-Sn-Rs-uaDjWei_A/viewform</a>	

## **Tejiendo con otros y otras. - Intercambios e impactos**

El museo Sospqua ha venido ganando reconocimiento y participación en espacios culturales locales, nacionales e internacionales. Asimismo, forma parte de varios espacios de formación e intercambio cultural y pedagógico. En la institución se ha logrado la integración con el Museo de Memoria Nacional, con el Museo de la Memoria y Reconciliación en talleres de formación, y actualmente con relación al trabajo del Informe de la Comisión de la Verdad en las escuelas. Hizo parte del Movimiento Expedición Pedagógica Nacional a través de la Expedición por las experiencias de paz y memoria del conflicto en la escuela, en Ciudad Bolívar. Somos miembros de la Mesa Distrital de Museos. Con el Museo de Bogotá se participó como expositores en la noche de Museos de Bogotá. Como ponentes se ha participado en el VII y VIII Encuentro iberoamericano de colectivos docentes en México 2017 y en Colombia 2021. Próximamente en Argentina. Con el sindicato se ha participado en las asambleas pedagógicas. Hemos sido ganadores en el Concurso “Leer y escribir” de la Secretaría de Educación del Distrito 2018, en la categoría Cuento.

A nivel local se ha logrado el intercambio con el Museo Autoconstruido, con la Casa de la Cultura, apoyo de líderes culturales y ambientales de la localidad, especialmente con la fundación Casa Mayaelo, Ojo al Sancocho y con Potocine. Socialización en los foros educativos institucionales. Los líderes del proyecto hacen parte del Equipo PEI de la institución, aportando a la construcción del horizonte institucional desde el 2018, posicionando el uso del esquema de la telaraña como estrategia de integración.

## **Un tejido sin fin - Conclusiones**

*Fueron momentos únicos, espacios donde podíamos  
saber más de nuestras culturas.*

**Estudiante**

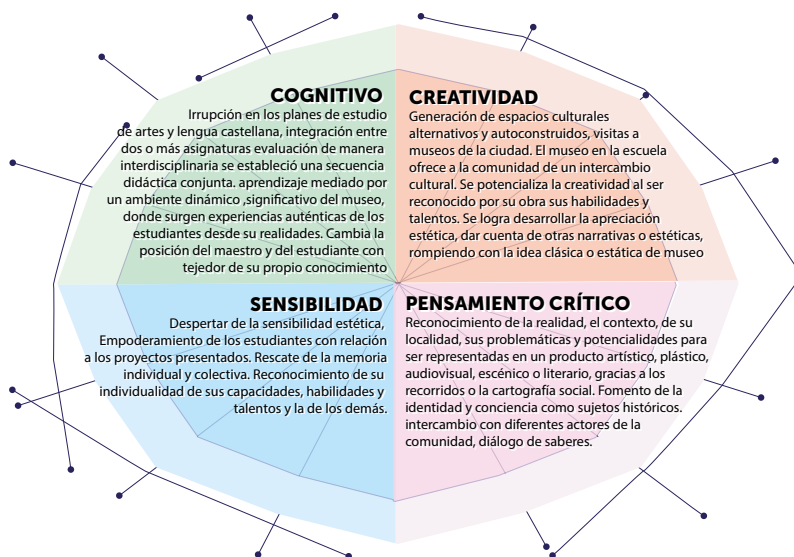
## **Análisis, avances y cambios del proyecto**

**El Museo Sospqua:** Es reconocido en el campo museográfico de la ciudad. Ha logrado ser un referente que transita hacia propuestas pedagógicas de innovación sobre lo que ha sido históricamente un museo, lo cual ha permitido generar otras dinámicas de la actividad cultural y de conocimiento que brindan los espacios museográficos. Ha contribuido a la integración de la comunidad educativa, impactando aproximadamente 2.000 estudiantes por año y 110 maestros, haciendo posible la creación y el acceso a estos espacios culturales. Algunas

madres y padres han hecho parte del ejercicio creativo y de interacción. Siempre han estado presentes los ejercicios de memoria individual, colectiva, histórica, que hoy juegan un papel fundamental en construcción de país. El museo logró ser un espacio didáctico y social: un recurso de integración del conocimiento y un dispositivo de la cultura de una comunidad. Ha permitido un acercamiento real al arte, no desde expertos, sino desde la cotidianidad de la vida.

**A nivel pedagógico:** se implementaron diversos ambientes de aprendizaje para el colegio, los cuales se autoconstruyeron colectivamente cada año. Cabe destacar que se han aplicado varios de los principios del modelo pedagógico del aprendizaje significativo crítico. Los propósitos planteados se han logrado a través del museo como el cambio de algunas dinámicas escolares en cuanto a espacio físico, tiempo, interdisciplinariedad y flexibilización curricular. Prevalece el arte como ejercicio reflexivo que ha servido para desarrollar el sentido crítico frente ejercicio técnico propio de la educación artística. Se fomentó el trabajado colaborativo, la creación con otros, como propone Ranciere “enseñar a sus espectadores los medios para cesar de ser espectadores y convertirse en agentes de una práctica colectiva” (2010, p.15). Se establecen los alcances de la experiencia pedagógica a partir de los cuatro ejes transversales de la telaraña: el cognitivo, pensamiento crítico, sensibilidad y creatividad como ejes de aprendizaje, analizados también por los estudiantes, el cual se presenta a manera de conclusión en la siguiente figura.

**Figura 2.** Evaluación del museo desde los 4 ejes de la telaraña.



**Sujetos creativos y críticos:** se evidencia el principio del aprendizaje significativo

crítico del “aprendiz como perceptor/representador”, es decir, el estudiante percibe el mundo y lo representa. Los estudiantes comienzan a ver el arte desde otras ópticas, como función social, histórica y ambiental; el arte como instrumento sanador, de memoria y emancipación, que ha servido para desentrañar y expresar las visiones de mundo y de sí mismo a través de diversos lenguajes. Se han motivado e interesado por aprender, consultar y aplicar su conocimiento en un proyecto de creación. Algunos estudiantes se han proyectado en diferentes campos artísticos, en el liderazgo ambiental y el trabajo comunitario. Han comprendido la interdisciplinariedad, el desarrollo del pensamiento crítico y capacidad creativa. Han desarrollado el juicio estético desde diferentes perspectivas. Consideran que han logrado ser más críticos, sensibles y creativos.

*Estos museos han hecho que los jóvenes se sientan capaces y admiradores por el arte y encuentren motivación en él.*  
Mariela, madre de familia.

## Referencias

- Bauman, Z. (2007). *Arte, ¿líquido?* Madrid: Ediciones Sequitur.
- Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Editorial Norma.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29, 97-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Dussel, E. (2017). Siete hipótesis para una estética de la liberación. En *Siete ensayos de Filosofía de la Liberación*. Madrid: Editorial Trotta.
- Foucault, M. (2002). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- García Canclini N. (2010). *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. Buenos Aires: Katz Editores [https://www.academia.edu/1077374/La sociedad sin relato Antropolog%](https://www.academia.edu/1077374/La_sociedad_sin_retrato_Antropolog%)

Habegger S. y Mancila, I. (2006). *El poder de la Cartografía Social en las prácticas contra hegemónicas o la Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio*. [http://areaciega.net/plain/cartografias/car\\_tac/el\\_poder\\_de\\_la\\_cartografia\\_social](http://areaciega.net/plain/cartografias/car_tac/el_poder_de_la_cartografia_social)

Mclaren, P. (1993). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Moreira, M. (2005). *Aprendizaje significativo crítico*. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación* (pp. 83-102). <https://www.redalyc.org/revista.oa?id=77>

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial. <http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/Morinintroduccionpensamiento>

Ranciere, J. (2018). La modernidad estética: una noción por repensar. *Estudios Artísticos*, 4(5), 74-191. <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/estart/article/view/13492/13909>:<https://doi.org/10.14483/25009311.13492>

# Filosofía y producción textual

## Una nueva forma de convivir en la escuela

Diana Yasmín Reyes Ríos<sup>1</sup>

### Resumen

Esta propuesta de innovación pedagógica se inició en 2014 en el colegio Técnico Jaime Pardo Leal, con el propósito de mejorar la convivencia en el aula de estudiantes de primaria a través del diálogo. En 2018, partiendo de las circunstancias, intereses, y expectativas de niñas, niños y adolescentes, se implementa la enseñanza de la Filosofía en el nivel de primaria, la producción de textos y el fortalecimiento de habilidades del siglo XXI, extendiéndose a toda la institución. Se privilegia la reflexión, el debate, el diálogo, la solución a problemas, la construcción de textos a partir de temas que se presentan en películas, videos, lecturas o situaciones cotidianas.

Con el regreso a la escuela de manera presencial, después de la pandemia, la propuesta se tuvo que reajustar a las necesidades, problemas y vacíos que dejó la escuela desde casa, formando líderes de sí mismos y el desarrollo de actividades para aprender a convivir en la escuela, complementado con el ejercicio escritural.

Los estudiantes han participado en conversatorios, foros, congresos, exposiciones, ferias, festivales, programas radiales y encuentros en colegios públicos y privados dando a conocer la experiencia y sus buenos resultados, que se resumen en el aprender a ser, a conocer, aprender a hacer y el aprender a convivir. Fueron también invitados por la FILBO 2022 a leer sus cuentos e implementar parte de la estrategia con los visitantes. Se han publicado dos libros, *Así contamos desde el vuelo de la imaginación* (2019) y *Así contamos en época de Pandemia* (2022), que recogen las producciones textuales (cuentos, poemas, crónicas, relatos) elaboradas por la comunidad educativa del colegio.

---

<sup>1</sup> Licenciada en Filosofía de la Universidad Santo Tomas, Magíster en Educación de la Universidad Javeriana y candidata a Doctora de la Universidad Cuauhtémoc, México. Docente del colegio IED Jaime Pardo Leal.

## El arjé

Filosofía y producción textual es una propuesta de innovación pedagógica que nació en el año 2014, como estrategia para mitigar los problemas de convivencia que se presentaban en la básica primaria, con altos los niveles de agresividad física y verbal, transgresión de las normas del aula, disrupción en clase, burlas, exclusión, que después de la pandemia se vieron acrecentadas. Este tipo de faltas agravan el ambiente escolar, situación preocupante, dado que se convirtió en la dinámica diaria de la escuela, imposibilitando el desarrollo normal de las clases, repercutiendo notoriamente en el rendimiento académico, sumado a la inasistencia; los estudiantes faltaban por cualquier motivo o sin él.

La propuesta se desarrolla con los grados tercero y quinto, en la asignatura de Lenguaje, Ética y Centros de interés. Acoge estudiantes de bachillerato y primaria, fortaleciendo la transdisciplinariedad, dado que se proponen temas de interés general y para todas las edades. En el colegio Técnico Jaime Pardo Leal, institución educativa distrital, ubicada en la localidad Antonio Nariño, confluyen una diversidad de culturas, producto de la variedad de factores sociales (desplazados), grupos étnicos (quechua y afrocolombianos), económicos (estratos uno y dos) y diferentes ritmos de aprendizaje (estudiantes con necesidades especiales).

La escuela está llamada a promover el desarrollo de seres íntegros, capaces de interactuar con los demás, respetar las diferentes formas de ser y de pensar, para lo cual debe propiciar espacios de interacción, como lo plantea Lago, (1990, citado por Álvarez, 2006), quien señala: “Permita a los alumnos, dentro de un orden y siguiendo ciertas reglas, expresarse y dar sus opiniones, ideas y puntos de vista; facilitar y promover el intercambio de ideas y opiniones, la interacción, no solo entre el profesor y los alumnos, sino también, y, sobre todo, entre los alumnos mismos” (p. 31), donde el dialogar con los compañeros sea placentero, los temas a tratar sean significativos; y los estudiantes estén dispuestas a interrogarse, a reflexionar, a tomar decisiones y a propiciar cambios en su comportamiento para beneficio propio y de su contexto, capaces de crear, de pensar por sí mismos de manera constructiva y crítica, como lo plantean los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, de Colombia, los principios fundamentales consagrados en la Constitución Política de Colombia de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, que en su artículo 5 señala: como uno de sus objetivos, “El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica para el mejoramiento social, cultural y la calidad de vida de la población”.

## Objetivos del proyecto

### Objetivo general

Mejorar la convivencia de los estudiantes del colegio Técnico Jaime Pardo Leal, a través de la Filosofía, la producción textual y el fortalecimiento de habilidades del siglo XXI, para formar seres integrales, exitosos y felices que contribuyan a la transformación de su contexto.

### Objetivos específicos

- Reconocer el yo integral, al otro y al medio ambiente.
- Desarrollar habilidades para la vida personal.
- Fortalecer los valores y actitudes éticos.
- Fortalecer las habilidades comunicativas como leer, escribir, argumentar.
- Crear textos cortos desde las reflexiones para publicar en diferentes medios.
- Formar Líderes
- Fortalecer el trabajo cooperativo.

## Las columnas que sostiene el proyecto

El Ministerio de Educación Nacional define la convivencia como “las habilidades de los sujetos para entablar relaciones y compartir en forma sana y armónica en un plano de igualdad con los que lo rodean, basadas en el respeto y la tolerancia por sus gustos, opiniones y diferencias”. Para este proyecto, la convivencia es interactuar de manera presencial con integrantes de la comunidad educativa en forma pacífica, armónica, en un plano de igualdad y respeto por sus derechos y diferencias, que posibilite promover el desarrollo de habilidades y valores que le permitan al sujeto vivir en sociedad, siendo la base para el ejercicio de la ciudadanía que pueden relacionarse en diferentes contextos sociales. Este proceso educativo se fundamenta, parafraseando a Freire (1997), en la participación, el pensamiento crítico, la autorreflexión de quienes son sujetos del proceso de enseñanza y de aprendizaje, es decir, de los estudiantes y los docentes y en el PEI del colegio, el cual busca “Transformar el ambiente a través de la tecnología”, así mismo con el proyecto de “Vivir y convivir armónicamente, una responsabilidad de todos”.



El concepto habilidades del siglo XXI se refiere a los conocimientos, habilidades, hábitos actitudes y emociones que le permiten a los estudiantes ser exitosos en el colegio, en la universidad y en la vida (Concepts, 2016). En este mundo globalizado es una necesidad educar a los estudiantes en las habilidades para aprender e innovar, tales como la creatividad, pensamiento crítico, la solución de problemas, la comunicación, la colaboración y metacognición desde todas las áreas, para que el conocimiento impartido no sea sólo verter conocimientos en los sujetos, sino, educarlos desde la complejidad, promoviendo que dichos saberes no sólo sean un cúmulo de información. Esto implica que la escuela debe cambiar su forma de enseñar, sin desaparecer, como lo ha forzado la actual situación a nivel planetaria, para lo cual se debe echar mano de las habilidades para la vida personal como la flexibilidad, la adaptabilidad, la iniciativa y autonomía, sin las cuales no se hubiese sobrevivido a la pandemia.

## **El camino que recorrer**

Una de las metodologías utilizadas es la enseñanza aprendizaje de la Filosofía, que para el proyecto es una estrategia dialógica y reflexiva que hace uso constante de la pregunta cómo base para el diálogo, siguiendo la enseñanza socrática, en la que se pregunta al estudiante, en lugar de darle las respuestas. Como lo indica Dewey (1989) “Una de las estrategias principales para desarrollar el pensamiento crítico es el diálogo, pues se parte de la idea que el aprendizaje se construye socialmente y se aprende en colaboración, en la relevancia de argumentar el propio pensamiento con los otros”. De acuerdo con Reyes (2019), se implementa la filosofía como “La vía transformadora de la fuerza creadora, dado que permite desenvolver el delgado hilo que teje la sensibilidad y el pensamiento, manifestado a través de las habilidades comunicativas, la intuición, la reflexión, el análisis, la síntesis, la argumentación, la interpretación, la comprensión, y la interacción humana desde el lenguaje” (p. 14).

En grupos se reflexiona y dialoga sobre un determinado tema que tenga que ver con asuntos que agencien la convivencia a través de una lectura, película, video, o tema de la vida cotidiana. Los estudiantes eligen su moderador y mediador, quien debe tener muy claras sus funciones.

Lee las preguntas dadas por el docente, da la palabra, está pendiente del tiempo determinado para el uso de esta y al presentarse algún problema mediar para solucionarlo: escuchar a las dos partes, sin tomar posición, dialogar y llegar a acuerdos. El papel del mediador es muy importante, porque no solo actúa en este espacio sino, en todos los demás durante la jornada escolar.

Después de leídas las preguntas los estudiantes reflexionan, luego responden a las preguntas sugeridas por la actividad, cada uno aporta, discute, opina, conversa, pregunta, después entre todos sacan una conclusión para socializarla a todo el curso. En dado caso que los estudiantes no estén de acuerdo, de igual manera se comparten los puntos de vista. Ellos aportan más preguntas, le hacen preguntas a los textos, videos y personajes. Los estudiantes también proponen temas de los que quieran conversar. La maestra durante el conversatorio está pasando por cada grupo, resolviendo dudas, haciendo aportes y preguntas a los estudiantes.

Con la mayoría de los temas reflexionados se producen textos cortos, los cuales pueden ser poesías, fábulas o cuentos, se leen en el salón y en familia, se graba un video y se sube a la plataforma. Se seleccionan las producciones de acuerdo con los criterios para publicar con la editorial del colegio. La mayoría de los cuentos están en el colegio y son impresos por el grupo editor de los niños, o quedan hechos a mano por el autor. Después de corregidos los textos, los estudiantes los leen en otros cursos, se graba y se suben los videos a YouTube, al drive y a la página web, de acuerdo con los requisitos de cada plataforma. En el drive se suben todas las actividades, producciones textuales, videos, podcast, fotos. Los estudiantes y sus familias tienen acceso a él, para analizar sus actividades, corregir y proponer. (<https://escribientes2020.wixsite.com/escribiendo>) Este drive está organizado por carpetas de actividades desde el 2020. [El canal de YouTube](#) existe desde 2018 facilitando subir los videos de las actividades de los niños.

Página Web: <https://www.filosofiaayproducciontextual.com/> Resultados del proceso y actividades desde 2020.

## **Pero, y ¿qué paso?... La realidad se hace evidente**

A pesar de que el proyecto continuó de manera virtual durante todo el tiempo que el Covid 19 nos obligó a estudiar desde la casa, que se mantuvo la reflexión, el diálogo, la producción textual, las publicaciones y las invitaciones, los resultados del proyecto en la presencialidad no fueron los esperados, al igual que los problemas de convivencia aumentaron alarmantemente, tanto en las aulas, como en los descansos. Más de la mitad del grupo perdiendo entre 6 y 9 asignaturas, situación que nunca habíamos registrados los integrantes del proyecto, dado que este los formaba en valores como la responsabilidad, disciplina y compromiso. El proyecto ya no era el mismo, se habían olvidado los deberes, la existencia del otro, el compartir, convivir, las normas, la otredad. La propuesta parecía haber dejado de impactar positivamente a la mayoría de los estudiantes, la convivencia e indisciplina en otras clases, actividades y descansos desmejoraba notoriamente. La intolerancia se hizo presente con más frecuencia, los estudiantes explotaban

y se tornaban agresivos con mucha facilidad. A la hora de los descansos se presentaban continuamente riñas, agresiones verbales, accidentes, entre niños de diferentes cursos.

Asimismo, se evidenció un cambio negativo en casi la mitad de las niñas y los niños de grado quinto en la participación en eventos a los que eran invitados. Les daba pena hablar, contar, el asombro estaba desapareciendo, la espontaneidad ya no habitaba en ellos, pocos jugaban, y los descansos eran acompañados por el aburrimiento. La magia estaba siendo olvidada, la imaginación se desvanecía, convirtiendo su mundo en algo cotidiano, toda cosa o fenómeno empezaban a dejar de ser fascinantes. Se estaban dejando seducir más por el celular, los conflictos, las redes sociales, que por el proyecto, la asistencia de los martes y viernes en la tarde era casi árida. Empezaba la propuesta a languidecer, a derrumbarse, sólo la mitad del grupo la sostenía. Unos con otros se echaban la culpa, de que las cosas no salieran como se esperaba, no reconocían sus cambios y desidia.

La situación era preocupante, las quejas diarias sobre agresiones, maltratos físicos y verbales, tanto de estudiantes como de profesoras, eran constantes.

## **Una nueva metamorfosis**

Se decidió ir más allá, indagar individualmente para saber qué pasaba. Se inició con ejercicios de catarsis a través de la escritura. Se les pidió que escribieran lo que más les había gustado durante la escuela en casa por causa de la pandemia y luego lo que más les había molestado. Varios estudiantes escribieron que al comienzo fue chévere porque no tenían que madrugar y se podían quedar en casa viendo televisión, pero después se volvió aburrido porque no veía a los compañeros, ni tenía con quien jugar. Unos pocos señalaron que la pasaron muy chévere porque jugaba con los papás. Otros escribieron que los papás los gritaban, les decían groserías y en algunos casos les pegaban. Otros escribieron que tenían que hacer mucho oficio o encargarse de los hermanos. Algunos dijeron que comían poco, no les daban refrigerio en casa. Muchos quedaban solos, no había tareas y se la pasaban viendo televisión. señalaron que los papás peleaban mucho. Luego de leer los registros de los estudiantes se concluyó que las niñas y los niños habían sido maltratados física, verbal y psicológicamente en sus hogares y lo evidenciaba la manera como respondían a sus compañeros. Algunos casos fueron remitidos a orientación.

Se buscó una forma de subsanar la emocionalidad y la soledad a la que fueron obligatoriamente sometidos los estudiantes y atraerlos nuevamente al proyecto. Se propuso filosofar desde el niño interior. Había que actuar para evitar como lo

señala Beltrán (2022) “la cristalización del alma y los efectos nocivos de hacerse adulto” (p. 18), y de las diferentes situaciones y creencias a las que son sometidos los seres humanos desde su infancia.

## Curación del niño interior

- **Conócete a ti mismo (Sócrates) ¿de dónde vengo? ¿quién soy?**



La época contemporánea enseña a la humanidad a mirar hacia fuera y no hacia dentro. Los niños y jóvenes no quieren separar su mirada de los dispositivos tecnológicos y empiezan a fijarse en lo efímero y no en lo esencial. El tema de la gestión emocional no se suele enseñar ni en la casa, ni en la escuela, lo cual es primordial. De acuerdo con Tough (2012), para formar un niño feliz es importante trabajar en las habilidades blandas, como la confianza en sí mismos y la persistencia, dado que son aún más determinantes para alcanzar el éxito que la capacidad intelectual por sí sola. Sanar al niño interior herido, sana al ser. Para lograrlo se realizaron varias actividades en los encuentros de los martes y viernes, tales como:

- > **Biografía:** preguntar la historia de los papás, cómo fue el embarazo, quién eligió su nombre y qué significa. ¿Cuál es su comida y color favorito? ¿Cómo se llama tu mejor amigo? ¿Por qué es tu mejor amigo? ¿Qué haces y compartes con tus mejores amigos?
- > **Yo tengo súper poderes:** los niños reconocen sus fortalezas, se dibujan, escriben las fortalezas y cualidades, realizan su niño interior con plastilina y se genera la costumbre de hablar con el niño interior.
- > **Hablo con mi cuerpo:** la idea se tomó del libro *Alicia en el país de las maravillas*, consiste en hablar con el cuerpo de tú a tú mientras se configura la mente para que aprenda a escuchar sus respuestas. Se le hacen preguntas. Y de ahí se desprende el autocuidado. Es un trabajo inmensamente enriquecedor.

- > **Meditaciones:** antes de iniciar las actividades se hacen ejercicios de respiración o meditaciones muy cortas (la que más les gusta es recorrer el universo e ir a visitar al principito a su planeta). Evidencias, carpeta “Me reconozco”.

## • Fortalecimiento de la autoestima

Se realizaron actividades para fortalecer la autoestima como el reconocimiento de sus cualidades y las de sus compañeros a través de cartas y juegos, diálogo sobre sus amigos imaginarios, donde la mayoría aún lo tiene y otros pocos ya lo habían olvidado, les escriben cartas, lo describen y lo socializan. Se trabajó con la cartilla *Me conozco, me quiero, me cuido*. También se leyó y reflexionó con los libros: *El Caballero de la armadura oxidada* de Robert Fisher, *¡Ay cuánto me quiero!* de Mauricio Paredes. Así mismo se desarrollaron otras actividades como:

- > **Yo soy:** los niños y las niñas se dibujen y cuentan como son, que les gusta o no les gusta de ellos mismos, lo bonito que ven en ellos, sus cualidades. La mamá, el mejor amigo y él mismo, escriben palabras positivas que lo describen.
- > **Amigo secreto con cartas:** carta al amigo imaginario.
- > **Tener el poder de elegir:** proponen las actividades que liderarán a la hora del descanso.
- > **Juegos:** cofre del tesoro oculto, Mil estrellas, Las gafas positivas, Hoy lidero yo, Hay un mensaje para ti. Los juegos se encuentran explicados y con evidencias en las carpeta del drive con el nombre de *Yo soy un Súper Héroe*

## • Gestión de las emociones

- > **Película RED.** Esta actividad se realiza con padres de familia e hijos: identificar los cambios en la adolescencia, reconocer sus sentimientos, reflexionar sobre las habilidades de superación que funcionen para ellos. Se habla sobre el significado del oso panda. Se realiza de acuerdo con el taller sugerido por Dugarte (2022).
- > **Película intensamente.** Reconocer las emociones propias y del otro, respetando su tiempo y espacio. Se les entrega un cuadro con las características de una persona, ellos marcan las opciones con las que se identifican y pueden agregar más. Luego selecciona dos y explica por qué

en la agenda, Diario emocional. Esto ayuda a reconocer los diferentes estados emocionales, los estudiantes le dan un color a cada emoción y al iniciar el día realizan un dibujo con el color correspondiente a la emoción, para de esta forma manifestar cómo se sienten o si prefieren lo pueden escribir.

- > **Música, pintura y emociones.** La música despierta recuerdos y experiencias, pero además evoca emociones. Se ponen canciones diferentes y se les pide que pinten libremente las emociones que les provocan. Luego se habla de lo que han experimentado y dibujado. Esta actividad es fascinante porque une tres grandes disciplinas: música, arte y educación emocional, pero sobre todo porque permite a los niños sentir emociones y expresarlas de libremente, sin miedo a equivocarse. Luego se pregunta qué es lo que más les molesta, se hace la mímica y cómo gestionarla, por ejemplo con la estrategia de la tortuga. Se mete en su caparazón: contrae, sale de su caparazón: suelta, por tres veces o más si es necesario.
- > **Mándalas para transitar los sentimientos.** Actividades de colorear que refuerzan el escuchar y manejar los sentimientos difíciles, en vez de luchar contra ellos.

Todas las socializaciones, participaciones y aportes que hacen los estudiantes se escuchan con respeto y cariño, sin pretender influenciar en los estudiantes. Esto es primordial, porque descubrirán que pueden confiar en lo que sienten y que aceptamos todas sus emociones por igual. Eso aumenta la autoestima.

También se realizan talleres para padres, desarrollando temas como: la comunicación, asertividad y resolución de conflictos en la familia.

## Me empodero

### Formación de líderes

Después de leer *Memorias de una gallina*, de Concha López Narváez, se realizan actividades para fortalecer el liderazgo en los estudiantes, propuestos en la *Guía CLIC* de lecturas para bibliotecas, donde se encuentran actividades creativas y un guion para realizar una tertulia dialógica sobre el libro. Se reflexiona, se crea y se pasan momentos muy agradables comentando la lectura. Los estudiantes consultan la vida de líderes como Malala Yousafzai, Steve Jobs, Jack Ma o Nelson Mandela, entre otros, o de personas exitosas o escritores que les llame la atención, lo socializan con sus compañeros y se estudia las estrategias que usaron para

conseguir el éxito.

Luego del fortalecimiento de la autoestima y liderazgo, surgieron los líderes del descanso. En el proceso escritural los estudiantes escribieron cuentos, donde la imaginación es el primer invitado, dando solución a diferentes problemas como la convivencia, el poco compromiso con el medio ambiente, el cuidado de los humedales, la falta de espacio para el descanso —debido a que el colegio es muy pequeño— y el bajo rendimiento. A partir de la lectura de las producciones textuales de los estudiantes, como por ejemplo el cuento “El monstruo come recreos”, se reflexiona, se analiza y luego se proponen actividades para realizar en los descansos evitando agresiones, accidentes e invitando a los niños de primaria a convivir armónicamente, a través de actividades lúdicas y muy atractivas para toda la primaria.

Para desarrollar estas propuestas, los estudiantes de Filosofía y producción textual se organizaron en cinco grupos cada uno lidera actividades para los descansos de los miércoles y viernes en el que participan todos los miembros de la comunidad, desde servicios generales, estudiantes, profesores, todo el que desee. Cada grupo eligió su nombre de acuerdo con las actividades que proponen: “Los artistas”; quienes lideran coreografías, concursos de baile y de pintura, invitan a toda la comunidad a participar. Los “Magos del juego” elaboran juegos de rana, tejo, loterías y competencias de carreras. El tercer grupo se llama “Los Acertijos” elaboran sopas de letras, crucigramas, adivinanzas, laberintos y mándalas. El grupo de las “Letras locas” proponen actividades como colgar los libros del techo, diferentes puntos de libros en todo el patio, exposiciones con los personajes de los libros leídos, oficinas de cosas perdidas y leen cuentos cortos para los niños. El resto de semana se realiza la estrategia “Letras en el recreo”.



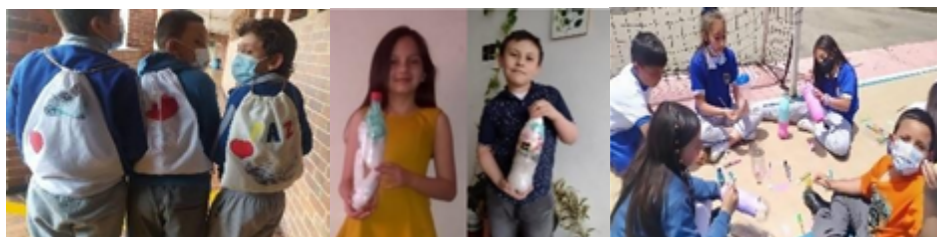
Esta consiste en organizar la biblioteca en una parte del patio de recreo para que los demás compañeros puedan leer o familiarizarse con los libros. Cabe

anotar que en el colegio no hay servicio de biblioteca a ninguna hora por falta de personal, de ahí que los líderes del proyecto aprovechen los descansos para posibilitarle la lectura a los estudiantes.

Por último, el grupo de los Súper héroes del planeta, promueve actividades para cuidar el planeta. Este grupo surge de la creación y reflexión del cuento “Juan Regueros”. Las acciones que han implementado y promocionan son la elaboración de bolsas de tela para el refrigerio en la escuela y para el mercado en la casa. Elaboración de juguetes con botellas plásticas, comederos de perros con botellas. En articulación con los docentes de PRAE se promueven las botellitas de amor. En todos los salones los plásticos de los refrigerios se deben empacar en ellas, y se invita a que los estudiantes en sus casas lo hagan también, las pueden cambiar en los puntos de Transmilenio o almacenes Éxito o traerlas al colegio. También realizan videos y pódcast para el cuidado del planeta, presentándolos a través de las redes, los encuentros de semilleros, y emisoras como Colmundo y en el programa Tripulantes, de la emisora de la Universidad Distrital. Los estudiantes de grado noveno acompañan y ayudan a organizar estas actividades. Ver carpeta “Soy un líder” en el drive.

## Tejiendo palabras

Mediante diferentes actividades se ofrece a los estudiantes estrategias y metodologías específicas para el desarrollo de la escritura creativa, motivándolos para que escriban sobre las reflexiones, conclusiones de los diálogos, o del tema que desee y luego se publican por un medio que llegue a toda la comunidad educativa de una forma eficaz y exitosa. Esta actividad logra despertar su interés porque van a ser leídos y reconocidos, van a ser perennes en el tiempo, trascender. Este tipo de reto permite construir un imaginario distinto sobre las funciones y sentidos de la lectura y la escritura en la escuela. Actualmente los estudiantes están realizando su libro artesanal con poeadivinanzas, poemas, cuentos y crónicas inventadas por ellos. Las herramientas utilizadas permiten que los estudiantes pueden escoger distintos estilos narrativas para trabajar un mismo tema, lo que potencia la diversidad y fortalece su creatividad e imaginación.





Para los ejercicios escriturales se tuvo en cuenta herramientas que motivaran aún más a los estudiantes, tales como la plataforma *Tik Tok* para los ejercicios de creación de rimas, partiendo de la lectura del libro *Medias Dulces* del Ivar Da Coll. Creación de cuentos y presentación de obras de teatro con los personajes del libro *Memorias de una Gallina*. Se creó el audiolibro *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry y se crearon nuevos cuentos con los personajes del libro. El colegio cuenta con computadores, lo que ha posibilitado que los niños usen herramientas tecnológicas como el Office, el Paint para realizar los dibujos de los cuentos publicados en el libro “Así contamos en época de pandemia”. Los cuentos fueron revisados por dos pares evaluadores, hicieron sugerencias que los estudiantes acataron y luego se enviaron a corrector de estilo. Se usó Power point para la presentación de los cuentos, dando animación, a los personajes y voz. Camtasia y Filmora para grabar la lectura de los cuentos.

Aparentemente parece una estrategia muy fácil, pero para niños de primaria que han tenido poco acceso a estos programas y no tienen computadores en sus hogares, son grandes avances. Además que los motiva muchísimo, se divierten y producen en grupo y fortalecen habilidades del Siglo XXI como creatividad, innovación, pensamiento crítico, comunicación, colaboración, perseverancia, metacognición (planean, elaboran, revisan reflexionan sobre lo que hacen revisan, corrigen) y uso de herramientas tecnológicas.

## **Los frutos que se recogieron**

Con la implementación de proyecto la convivencia mejoró de acuerdo con el seguimiento que se hacía año a año a través de encuestas a los estudiantes y casos remitidos a la coordinación (Ver tabla de resultados en drive). Aunque no se redujeron del todo las agresiones: la agresión verbal disminuyó pero no en forma satisfactoria, se presume, de acuerdo con manifestaciones de los estudiantes, que estas formas de expresión son parte de la manera de comunicarse en los hogares y con los amigos, hace parte de su cultura, para ellos no representan agresión.

En relación con la agresión física se observa un cambio abismal, bajó notoriamente. Los estudiantes aprendieron a respetar al otro, comprendieron que no se puede tocar de ninguna forma ni por ningún motivo a los compañeros, ni a nadie. La interacción mediante el diálogo posibilitó reconocer al otro, conocer su realidad, compartir, permitiendo que los niños y niñas sean más sensibles, más humanos, generando un ambiente de camaradería y amistad, la cual es muy importante, porque además de proponer espacios para dialogar, ayuda a evitar la soledad en que viven las generaciones de la actualidad.

Los comportamientos disruptivos también disminuyeron, los estudiantes construyeron las normas del aula y las interiorizaron, junto con las normas del Manual de Convivencia, reconociendo la importancia de cumplir las normas para vivir armónicamente en sociedad. Las agresiones y accidentes en la hora del descanso bajaron totalmente dado que las actividades posibilitaron otras formas de relacionarse y convivir en los tiempos libres.

Comprendieron la importancia de escribir y que escribir no es solo copiar en el cuaderno lo que enseña el profesor, sino también comunicarse por diferentes medios para expresar las emociones y preocupaciones, para desahogarse y sanarse; para difundir el pensamiento y conocimiento, para entretenerse, para plasmar la historia, soñar el futuro, crear e imaginar. Para inventar, decir verdades y fantasías, para reclamar, para felicitar y solicitar.

Libros publicados: *así contamos desde el filosofar y el vuelo de la imaginación*, *Antología de los cuentos, poemas y crónicas de los estudiantes y docentes*. Compiladora y coautora Diana Yasmín Reyes Ríos. ISBN: 978-958-522-7408  
<https://www.yumpu.com/es/document/read/63136621/asi-contamos-desde-el-filosofar-y-el-vuelo-de-la-imaginacion>

*Así contamos en época de Pandemia*. Contiene las producciones textuales, resultado de los talleres desarrollados con estudiantes de primero, cuarto, quinto, noveno y décimo, docentes y padres de familia.

## Participaciones

- > Reconocimiento en el concurso intercolegiado de Historietas de Transmilenio (2020).
- > Invitado al II Encuentro distrital de semilleros escolares de Investigación (IDEP) (2020).
- > Presentación de la estrategia en el Coloquio del Colectivo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo, realizado en la Universidad Pedagógica en Bogotá.
- > Participación en el III Simposio Nacional en Estudios Literarios y el II Coloquio de la Literatura Infantil Universidad del Tolima, Ibagué, 2019.

- > En 2015, 2017 y 2021 se presentó en el Foro educativo institucional y local el artículo producto de esta experiencia se publicó en la *Revista Transformación Colectiva*, al igual que algunos relatos, poemas de los niños y padres de familia.
- > Se publicaron producciones textuales de los niños en *La Gaceta* N° 7, Proyecto editorial Medio Pan y un libro. Participación en los años 2018, 2019, 2020 y 21 en los Semilleros de IDEO.
- > Participación en Congreso Internacional de Ética, Educación y Ciencia que organiza la Universidad del Bosque en convenio con INIS, el 10 de septiembre de 2020 y fue aceptada la ponencia para el congreso de 2022 en Bucaramanga.
- > Participó en el IV Congreso de Dokuma (2020).
- > Fue entrevistado por la emisora Colmundo (2020).
- > Fue invitado a leer sus cuentos y las poeadivinanzas en la Filbo 2022.
- > Fue invitado a participar al Festival del Arte de la localidad.

## Referencias

Beltrán, A. (2018). *Morfeo. Una escuela para la libertad*. Bogotá: INIS.

Concepts, L. (2016, August 25). *21st Century Skills Definition*.  
<https://www.edglossary.org/21st-century-skills/>

Coscia, P. (2017). *La importancia del diálogo y las preguntas en el salón de clase. Análisis de estrategias comunicativas en aulas universitarias* (Tesis de Maestría, de la Universidad de la República del Uruguay. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Edit. Siglo XXI.

Reyes, D. (2019). *Así contamos desde el filosofar y el vuelo de la imaginación*. Bogotá: Editorial Medio pan y un libro.

Tough, P. (2012). *Cómo triunfan los niños: Determinación, curiosidad y el poder del carácter*. Madrid: Ediciones Palabra.  
<https://docer.com.ar/doc/n118vs5>

# “Musicolores”: Innovación y experiencia pedagógica

David Fernando Montañez Monroy<sup>1</sup>

En el año 2020 nuestro colegio, como todos los colegios oficiales de Bogotá, tuvimos que mudar de la educación presencial a la virtualidad con la estrategia “Aprende en casa”. Como profesor de música del colegio Filarmónico “Jorge Mario Bergoglio,” ubicado en la localidad de Suba, me rondó la siguiente pregunta ¿Cómo introducir al mundo de la música a mis estudiantes de primera infancia a través de las pantallas?

Durante la búsqueda de recursos en internet encontré bastantes elementos significativos sobre la enseñanza musical, sin embargo, deseaba que mis estudiantes de 4 y 5 años comenzaran a aprender a tocar sus primeras canciones infantiles tradicionales en instrumentos afinados.

En esa búsqueda encontré que, desde hace varias décadas, distintos músicos e investigadores habían relacionado los colores con las notas musicales. Aunque hay similitudes en las propuestas, hoy aún no hay unificación en los criterios, como lo demuestra la Figura 1.

Figura 1. Comparativa de las diferentes propuestas entre colores y notas musicales. (Pérez 2009).

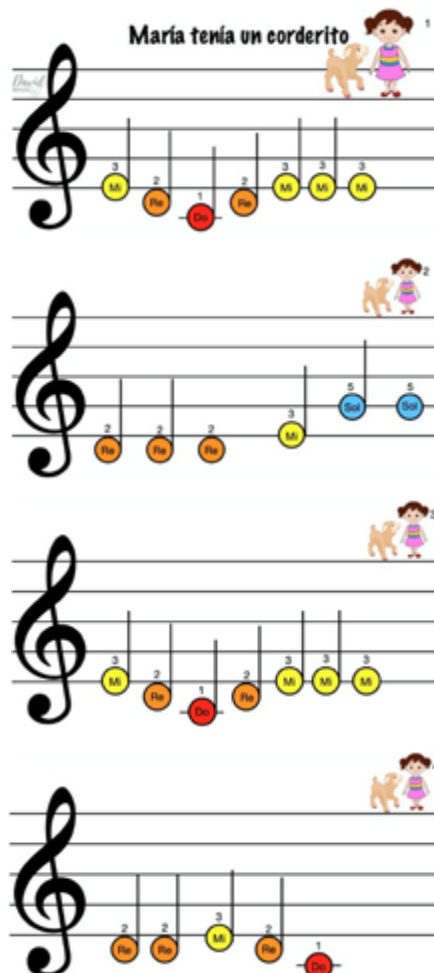
Notas musicales	Colores asignados				
	Newton	Castel	Wallace	Scriabin	De Maistre
C	Verde	Azul	Rojo	Rojo	Amarillo
C#					
D	Rojo	Verde	Naranja	Amarillo	Verde
D#					
E	Naranja	Amarillo	Amarillo	Cian	Azul
F	Amarillo	Naranja	Verde		
F#				Púrpura	
G	Verde	Rojo	Cian	Naranja	Púrpura
G#					
A	Cian	Rosado	Púrpura	Verde	Rojo
A#					
B	Azul	Púrpura	Rosado	Azul	Naranja

<sup>1</sup> Licenciado en Música de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente del colegio Filarmónico Jorge Mario Bergoglio IED.

Es entonces cuando surge el deseo de diseñar material para el aprendizaje de la música utilizando el color como referencia para leer partituras y tocar canciones en instrumentos musicales.

Comienzo por adaptar partituras de canciones infantiles del repertorio universal, utilizando colores para cada nota musical y la primera canción que elijo transcribir es “María tenía un corderito”, por su nivel básico de complejidad, pues sólo requiere de 4 notas (do, re, mi y sol) para interpretarla. Aprovecho también para presentar el pentagrama (5 líneas) y la clave de sol como el lienzo en donde se colocan las notas musicales.

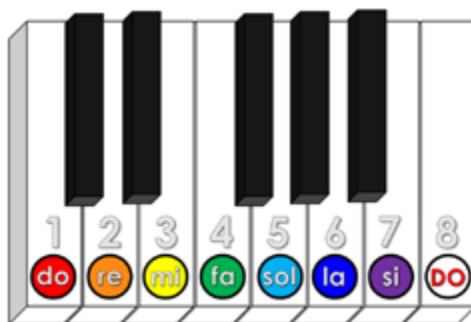
Figura 2. Partitura de “María tenía un corderito” con notas de colores y números.



Muchos de los niños no cuentan en casa con instrumento musical para aprender a tocar esta canción, así que busqué aplicaciones para dispositivos móviles que simularan un xilófono o un piano y les sugerí a sus familias descargarlas para que los niños pudieran practicar en celulares, tabletas o computadores.

Durante el aprendizaje en casa, algunas familias hacen el esfuerzo de adquirir pianos electrónicos pequeños para sus niños, lo que conlleva a guiarlos en cómo marcar los instrumentos para facilitar el aprendizaje de las canciones.

Figura 3. Marcación sugerida para pianos y/o teclados.



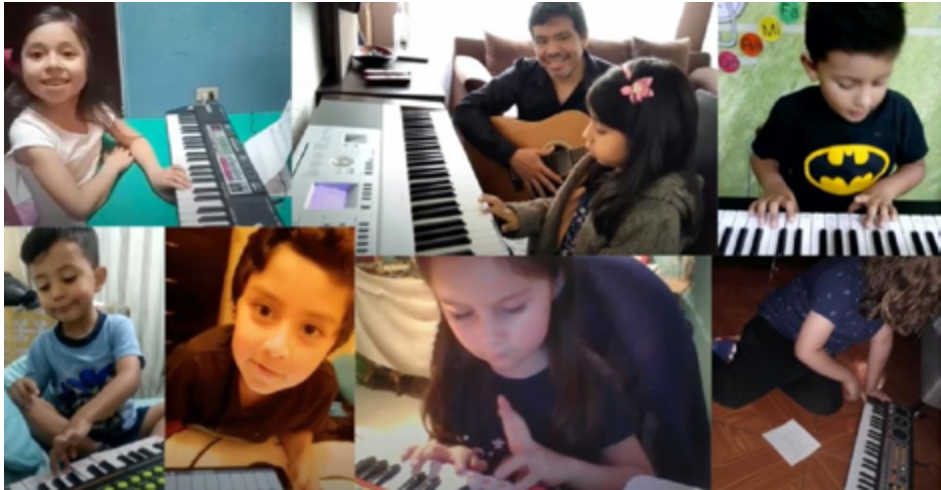
Todos estos insumos son cargados a la página web que diseñé desde que empezó la virtualidad en nuestro colegio, para que los niños y sus familias encuentren las partituras de las canciones para imprimir o descargar, videos tutoriales, chat de consulta y muchos más recursos para fortalecer el aprendizaje musical.

Figura 4. Página web de iniciación musical.  
<https://davidmontanez.wixsite.com/cfjmb/home>



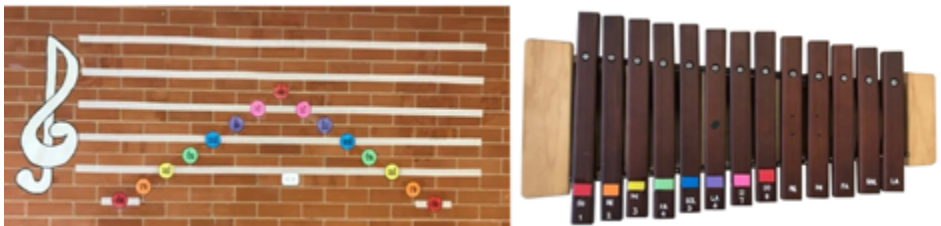
En el año 2020 se presentaron dos muestras artísticas virtuales (junio y noviembre) en donde los niños evidencian sus aprendizajes tocando las canciones previstas en la planeación escolar en tabletas, computadores, celulares, pianos y xilófonos. El resultado fue emotivo tanto para las familias que acompañaron el proceso, como para mí como profesor de esos pequeños talentos. Cabe resaltar que el apoyo y el acompañamiento de las familias fue determinante para conseguir estos resultados, quienes, en la mayoría de los casos, tuvieron que aprender primero para luego orientar.

**Figura 5.** Video de muestras musicales disponible en YouTube.



A mediados del año 2021 se da el regreso progresivo a las aulas y el reto de continuar con la estrategia que había dado buenos frutos en casa, había que fortalecerla en el salón de clase. Para reforzar los aprendizajes se decora el salón y los instrumentos musicales con notas coloridas como lo muestran las siguientes imágenes de la Figura 6:

**Figura 6.** Decoración de paredes del salón e instrumentos musicales.







Adicionalmente, se recortan círculos de 9 centímetros de diámetro con los nombres de las notas y sus correspondientes colores para ordenarlos en los atriles según la canción a preparar.(ver Figura 7).

**Figura 7.** Notas musicales en atriles para la canción “María tenía un corderito”.



Se logran adquirir campanas diatónicas de colores que son instrumentos de percusión afinada adecuadas para las edades de los estudiantes.

**Figura 8.** Campanas de mano diatónicas.



Los colores con los que vienen estas campanas nos dan lugar para definir la siguiente tabla:

**Tabla 1** Relación notas musicales, números y colores.

Nota	Número	Color
Do	1	Rojo
Re	2	Naranja
Mi	3	Amarillo
Fa	4	Verde
Sol	5	Azul claro
La	6	Azul oscuro
Si	7	Morado
Do	8	Blanco

Estas campanas se ubican de izquierda a derecha (desde la perspectiva de los niños) teniendo en cuenta la misma disposición de las notas en otros instrumentos como el piano y el xilófono. Luego, cada estudiante se sitúa frente a una campana para pulsarla cuando llegue su turno, posteriormente, me ubico al frente de mis estudiantes señalándoles las notas que deben tocar desde el inicio hasta el final, según el orden de la canción.

Para la canción “María tenía un corderito”, se ubican cuatro estudiantes para las cuatro campanas con las notas que contiene esta canción. De esta manera, van pasando grupos de cuatro a tocar tal y como lo muestra la Figura 9:

**Figura 9.** Disposición de una campana por estudiante.



Canciones de mayor complejidad, como “Estrellita”, requieren de 6 notas (do, re, mi, fa, sol y la), además, asigno dos campanas por estudiante, es decir, cada estudiante debe tocar una campana con su mano derecha y la otra con su mano izquierda tal como se evidencia en la Figura 10.

**Figura 10.** Disposición de dos campanas por estudiante.



Habitualmente se presentan situaciones en las que algunos niños con habilidades musicales sobresalientes se atreven a asumir el reto de tocar toda la canción de manera individual y de memoria. Es común equivocarse y se recalca la importancia de intentar una y otra vez hasta alcanzar lo que nos proponemos. En estas edades, es frecuente que los niños tengan bajos niveles de tolerancia a la frustración, sin embargo, las clases de música sirven para enfrentar la frustración del error y celebrar con alegría el éxito en cada canción de manera colectiva e individual.

A finales del año 2021, se presenta la muestra musical en el colegio, en la cual los estudiantes de primera infancia logran interpretar siete canciones que se trabajaron durante el año:

- En la granja de mi tío
- Estrellita dónde estás
- María tenía un corderito
- Las ruedas del autobús
- Los pollitos dicen
- Cumpleaños feliz
- Jingle bells

En el siguiente enlace se puede apreciar el video de las presentaciones:

<https://youtu.be/Rw2fsOBQrM4>

En el presente año se continúa con la misma didáctica adaptada a los recursos tecnológicos con que cuenta nuestra institución (televisor y computador) lo cual beneficia nuestro medio ambiente, pues evita el consumo de papel de colores para las notas musicales recortables que requieren las canciones.

Hoy en día las partituras de las canciones se presentan de manera interactiva en PowerPoint, donde los estudiantes se guían por la caída de las líneas (plicas) sobre las notas, lo que les indica que deben pulsar la campana en ese instante como lo muestra este [video](#) (Ver Figura 11).

Figura 11. Niñas tocando la canción “Estrellita” con la partitura guía en PowerPoint.



Actualmente, se cuenta con una cartilla digital (Ver Figura 12), la cual se sigue alimentando de más canciones infantiles del repertorio universal. A esta cartilla se puede acceder a través del siguiente enlace <https://heyzine.com/flip-book/41d890b6e7.html>

Figura 12. Portada cartilla digital.



En el desarrollo de esta experiencia pedagógica se ha podido apreciar cómo el trabajo en equipo de los niños ha aportado a sus habilidades sociales, la atención a los detalles. La secuencia de los sonidos despierta el interés y la concentración de los estudiantes participes en las actividades. De esa manera se va labrando el camino para la conformación de orquestas en grado tercero de primaria, donde comienzan a ejecutar instrumentos orquestales de vientos, percusión y cuerdas, según el proyecto educativo de nuestra institución.

Esta experiencia ha sido socializada por el momento sólo a los directivos y profesores de nuestra institución y se espera extenderla a las familias de los estudiantes de primera infancia en lo que resta del año 2022.

Lo que viene con esta experiencia es continuar con el diseño de cartillas físicas, digitales y un banco de presentaciones de PowerPoint, como complemento para todos los maestros, estudiantes y familias que deseen implementar esta innovación.



**Categoría**  
**Investigación**

# SCAECH: herramienta basada en inteligencia artificial para la evaluación del aprendizaje en entornos construccionistas

José Ferney Cortés Garnica<sup>1</sup>

## Resumen

En este artículo se presenta el producto de una investigación cuyo objetivo fue la construcción e implementación de un sistema automático de caracterización del aprendizaje en entornos construccionistas con métodos de inteligencia artificial, analíticas del aprendizaje y homología simplicial; se llevó a cabo un diseño de investigación cuasiexperimental donde los sujetos hacían parte de grupos predefinidos. La investigación es exploratoria y centrada en captar el comportamiento de los individuos en la construcción de modelos en entornos construccionistas con materiales específicos, el diseño metodológico es pre-experimental, la implementación se hizo con la totalidad de los estudiantes de grado undécimo en tres cursos diferentes de la institución Manuel Cepeda Vargas IED en Colombia, en el marco de la pandemia SARS-COV2. Se concluyó que el sistema caracteriza las estructuras del aprendizaje de los individuos en un entorno construccionista vía homología en tiempo real y se puede reconstruir la dinámica de construcción de un modelo en un entorno construccionista a partir de mapa de las trayectorias de las cortaduras 4D y las  $n$  cortaduras.

**Palabras Clave:** inteligencia artificial, construccionismo, homología, analíticas de aprendizaje, grupos abelianos, evaluación.

## Problema

---

<sup>1</sup> Licenciado en Electrónica de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Matemática Aplicada de la Universidad Sergio Arboleda. Magíster en Didáctica de las Ciencias de la Universidad Autónoma de Colombia. Doctor en Educación de la Universidad de Baja California. Docente del colegio Manuel Cepeda Vargas IED.

Teniendo en cuenta las orientaciones generales para la educación en tecnología del Ministerio de Educación Nacional (2008) se debe desarrollar estrategias para eliminar las barreras y favorecer la competitividad en la educación. Una alternativa desde el constructivismo es ofrecer las herramientas al estudiante que le permitan construir sus propias maneras y procedimientos para resolver situaciones problemáticas que le implican continuas autoadaptaciones para seguir aprendiendo. Vicario (2009) señala que el aprendizaje mediante la acción de Piaget y las nuevas tecnologías se materializa a través del construccionismo de Papert (1984), quien adopta las concepciones de Piaget con el uso de la computadora. Papert afirma que mediante la acción entre el individuo con la construcción de un artefacto cognitivo se llega a la construcción paralela de estructuras de conocimiento en los sujetos. En el ejercicio de la práctica pedagógica se evidenció una problemática centrada en la carencia de materiales para construir artefactos cognitivos dentro del aula y en la manera cómo es posible aproximarse a las estructuras de conocimiento de estas actividades, teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes por aula en las instituciones públicas y la cantidad de interacciones entre los sujetos dentro del entorno construccionista, lo que conllevó a la pregunta ¿Cómo caracterizar el aprendizaje en las actividades que suceden en los entornos construccionistas en tiempo real, particularmente en los mediados por el modelado y la simulación escolar?

## Justificación

El 16 de marzo de 2019 en Beijín se reunieron diversos representantes internacionales de más de 100 estados miembros de organismos de las Naciones Unidas, instituciones académicas, la sociedad civil y el sector privado en el encuentro titulado: Sobre la inteligencia Artificial (IA) y la Educación. Según la Unesco (2019):

estamos decididos a promover las respuestas políticas adecuadas para lograr la integración sistemática de la inteligencia artificial y la educación, a fin de innovar la educación, la docencia y el aprendizaje, y para que la inteligencia artificial contribuya a acelerar la consecución de unos sistemas educativos abiertos y flexibles que permitan oportunidades de aprendizaje permanente, equitativo, pertinente y de calidad para todos, lo que contribuirá al logro de los Objetivos de Desarrollo (ODS) y al futuro compartido de la humanidad.

Con el objeto de maximizar las oportunidades de la cuarta revolución industrial, Colombia decidió establecer un Marco ético para la implementación de la IA en el país. Según datos de Guío *et al.* (2021) el impulso de la IA podría aumentar el PIB de Colombia en un 6,8%, mediante el desarrollo de la IA en el campo de la educación. Moreno (2019) asegura que aún quedan muchos elementos para



trabajar y organizar antes de poder realizar una verdadera implementación de la inteligencia artificial en la educación, sin embargo, un Sistema de Caracterización del Aprendizaje en Entornos Construccinistas vía Homología (SCAECH), propone una implementación de la Inteligencia artificial desde la evaluación asistida con redes neuronales tipo SOM en el marco construccionista del aula desde la robótica educativa

## **Población**

Estudiantes de educación media del sistema de la educación pública de Bogotá, pertenecientes a los estratos 1, 2 y 3, con y sin conocimientos en programación Open Software. En la implementación del SCAECH participaron los estudiantes de undécimo grado del colegio Manuel Cepeda Vargas IED.

## **Objetivos**

- Caracterizar el aprendizaje de los estudiantes en un entorno construccionista vía homología, mediado por actividades de modelado y simulación escolar.
- Describir el trabajo del estudiante en actividades de modelado y la simulación mediada por el SCAECH en el entorno construccionista del aula.
- Caracterizar las actividades relacionadas con el aprendizaje a partir de un sistema Software– Hardware de aprendizaje de los estudiantes en un entorno construccionista.
- Identificar rasgos comunes, regularidades, correlaciones o categorías en los datos obtenidos por un sistema de caracterización del aprendizaje de los estudiantes en un entorno construccionista.

## **Marco de referencia**

Entre las numerosas aplicaciones de la IA en la educación que se pueden destacar tres enfoques. El primero de ellos, son los agentes de software conversacionales inteligentes, de los cuales existen ejemplos en educación superior como el de Vázquez y Pérez (2019), Kuz *et al.* (2015), Póliche *et al.* (2020) y en secundaria algunos mencionados por Paredes (2021). El segundo enfoque es la creación de plataformas *Online* para el autoaprendizaje, como lo propone el Observatorio de innovación tecnológica de Monterrey (2014), TED-ed (Díez y Añón, 2015) y diversas implementaciones en Moodle, como en Ortega y Ortega (2021), Martínez y Gaeta (2019) entre otras. El tercero es el enfoque desde la robótica

educativa con diversas propuestas, entre ellas Valcárcel y Caballero (2019), Valcárcel y Caballero (2020), Pittí *et al* (2014) y Castillo *et al.* (2016); dentro de estos enfoques existen investigaciones centradas en la evaluación, tal es el caso de Tamayo y Pérez (2017) con la evaluación basada en Big Data para facilitar la integración de Agentes Conversacionales Pedagógicos en las aulas, desde el segundo enfoque Puello *et al.* (2014) proponen la detección de estilos de aprendizaje en estudiantes dentro de plataformas online para el autoaprendizaje, en este caso Moodle. Zatarain y Barrón (2011) proponen la identificación de estilos de aprendizaje utilizando mapas autoorganizados para cursos adaptativos. Finalmente, desde el tercer enfoque Cortés (2022) plantea la evaluación asistida con redes neuronales tipo mapas autoorganizados en el marco construccionista desde la robótica educativa en el aula.

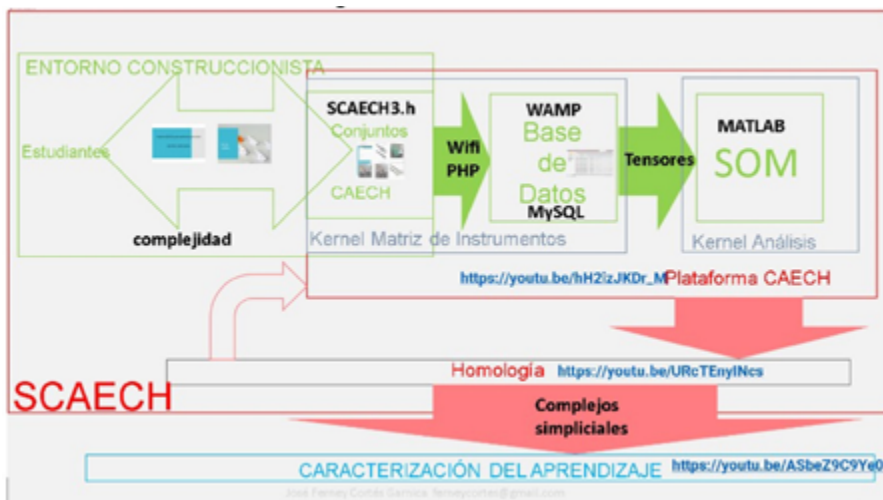
La propuesta SCAECH en la escuela hace parte de las iniciativas en educación en pro del beneficio social que se plantea desde el Marco ético para la IA en Colombia (Guío *et al.* 2021). La disciplina de las analíticas del aprendizaje en términos de Sabulsky (2019) y Stewart (2017), junto a la IA a través de las redes neuronales de Kohonen (1995), el software y hardware libres, la homología simplicial (Vargas, 2017) y las tecnologías IoT convergen en el SCAECH para obtener y analizar patrones de aprendizaje de los sujetos en tiempo real cuando interactúan con materiales en modelado y simulación en entornos construccionistas, permitiendo obtener una radiografía de su dinámica mediante la construcción de modelos y simulaciones, potenciando la evaluación en tiempo real para optimizar el proceso de aprendizaje de los sujetos en el aula.

## Marco metodológico

La investigación fue de carácter exploratorio y en su construcción, adecuación y validación se llevó a cabo un diseño de investigación cuasiexperimental (Hernández *et al.* 2014) centrado en obtener analíticas del aprendizaje, vía software y hardware, para establecer a través de un análisis automático la caracterización de las actividades de modelamiento y simulación de los estudiantes en entornos construccionistas. El diseño metodológico es preexperimental y con la totalidad de los estudiantes. Se desarrollo una plataforma en términos de Oshwa (2012) en interacción con una base de datos, un servidor WAMP y un sistema de análisis de IA, el conjunto de estos elementos se denominó plataforma CAECH.

La plataforma CAECH está compuesta por dos bloques, un bloque de adquisición de datos llamado Kernel matriz de instrumentos y un segundo bloque llamado Kernel Análisis, los dos bloques y su interacción conforman la plataforma CAECH base del SCAECH (Figura 1).

Figura 1. SCAECH.



El Kernel matriz de instrumentos es un sistema de adquisición de datos software-hardware en base a la plataforma NodeMCU, que es una plataforma IoT (Internet of Things) de código abierto. El Kernel de la matriz de instrumentos permite mediante la NodeMCU obtener y enviar datos de forma permanente de la interacción software-hardware de los individuos mediante PHP a un servidor WAMP (Windows Apache MySQL PHP) y enviarla a una base de datos MySQL previamente establecida. El instrumento de recolección de datos de interacción en el entorno constructorista son los conjuntos CAECH (Cortés, 2022), un desarrollo propio con la tecnología IoT (Rose *et al.* 2015), construido con base en la placa NodeMCU basada en el micro ESP8266 (Ceja *et al.* 2017). Los conjuntos están compuestos por dispositivos electrónicos de entrada, salida y una tarjeta SCAECH (Cortés, 2022) que a través de un PC y una librería desarrollada en software libre Arduino (SCAECH3) permite al usuario construir modelos y simulaciones en áreas STEM (ciencia tecnología, ingeniería y matemáticas) y de forma paralela recopilan información del usuario y la envía vía WIFI mediante PHP a una base de datos MySQL mediante la librería creada en Arduino (Torrente 2013).

El subsistema de análisis de información de la plataforma CAECH es el bloque Kernel, análisis que consiste en la creación de una red neuronal SOM desarrollada en MATLAB teniendo en cuenta los parámetros de Kohonen (2014) que hace parte de la IA en concordancia con Buendía (2015), el bloque obtiene la información del entorno constructorista n-dimensional de la base de datos del bloque Kernel matriz de instrumentos, la almacena mediante matrices hiper-dimensionales y/o tensores en términos de Raschka y Mirjalili (2017) y la presenta en un análisis

2-dimensional conservando la topología de los datos (Kohonen,1995). Para monitorear el desempeño del SCAECH se utilizaron tres instrumentos (I, II y III) los dos primeros de testeo de la información en paralelo y un instrumento III que viene del SCAECH. Finalmente, un instrumento IV determina un coeficiente de convergencia del SCAECH.

El primer instrumento mostrado en Cortés (2022) es un análisis de correlación múltiple por filas y columnas del localhost en Excel a partir de la matriz de la base de datos de MySQL, mediante MATLAB en un momento n. El análisis de correlación múltiple por filas debe encontrar coincidencias entre los diferentes ChipID o usuarios con base en las m variables del vector de interacción del sujeto. Se tomaron en cuenta únicamente coeficientes de correlación 1 para determinar nivel de coincidencia perfecto entre dinámicas de los ChipID.

El análisis de correlación múltiple por columnas encuentra coincidencias entre las diferentes variables de interacción del sujeto, se toma en cuenta los coeficientes de correlación 1 para determinar nivel de coincidencia perfecto entre variables. El instrumento II es un análisis de detección de coherencia de entradas software/hardware en MATLAB, el resultado de ese análisis se suma a la fila de cada ChipID (usuario) como la variable M a través de su correspondiente etiqueta para cada vector ChipID. El conjunto de etiquetas se comparará con el vector columna M que arroje la matriz de n-cortaduras. Al conjunto de etiquetas M se le llamó  $M_f$ . De igual manera, a la columna M de la matriz de cortaduras n se le llamó conjunto  $V_m$ . La coherencia de entradas software/hardware de modelos se verifica si:  $M_f \subset V_m$ ; la contención se determina verificando que los elementos de  $M_f$  que se encuentran en una neurona coincidan con una posición del conjunto  $V_m$  no nula<sup>2</sup>.

El instrumento III es una Matriz de n-cortadura de la detección de dispositivos hardware y recursos software de modelos en base al Kernel Análisis, una clasificación que consiste en la consignación de información de la captación de los recursos de hardware en los modelos de cada uno de los ChipID junto con los recursos software. La matriz permite establecer coincidencias de implementación de recursos de hardware y software entre los diferentes sujetos (Gráfico 3). El instrumento IV es la aplicación de un criterio de convergencia (Boadilla, 2021) o de medición de la calidad de datos que permite establecer un comparativo manual entre los resultados de los instrumentos I y II de medición y con los resultados obtenidos por el instrumento III permitiendo establecer un parámetro de fidelidad del SCAECH.

## Resultados

<sup>2</sup> Un subconjunto de elementos  $V_m$  se considera en una posición nula cuando su valor dentro de una n- cortadura del SCAECH es representada con una coloración negra.

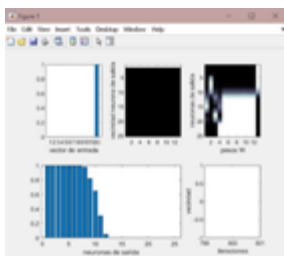
Los resultados de la caracterización se dividieron en dos tipos de interacción: un conjunto de 8 interacciones de construcción de prototipos con los recursos que ofrece el SCAECH de forma guiada, y un segundo conjunto de interacciones que corresponde al modelamiento autónomo a partir de una guía de modelamiento que plantea 3 retos.

Un subconjunto de elementos  $V_m$  se considera en una posición nula cuando su valor dentro de una  $n$ -cortadura del SCAECH es representada con una coloración negra

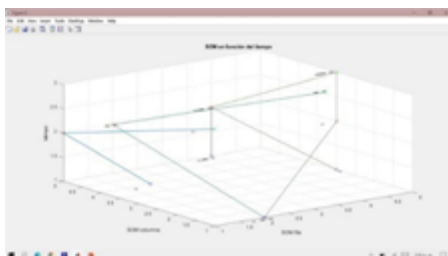
### Caracterizaciones del aprendizaje en construcción de prototipos guiados

Para verificar el funcionamiento del SCAECH se hicieron los 3 mapeos (3  $n$ -cortaduras similares a la Gráfica 3) y un mapa de las trayectorias de las cortaduras 4D (Gráfica 2) en cada una de las ocho prácticas guiadas con los diferentes cursos y sus correspondientes pruebas con los instrumentos I y II; debido a la naturaleza guiada de las prácticas los invariantes identificados en cada una de las tres cortaduras de una determinada práctica eran los mismos, razón por la cual el mapa de las trayectorias de las cortaduras 4D presentaba únicamente trayectorias paralelas en función del tiempo, lo que evidenciaba la naturaleza guiada de la dinámica de construcción de prototipos en cada práctica, paralelamente los análisis de correlación múltiple por columnas con índice 1 determinaba el mismo comportamiento. Al avanzar en cada una de las de las prácticas restantes y al revisar sus cortaduras y el mapa de trayectorias de las cortaduras 4D se evidencia una dinámica similar, los invariantes son diferentes pero el paralelismo de trayectorias en el tiempo en el mapa de las trayectorias de las cortaduras 4D persiste en cada práctica lo que representa la efectividad del SCAECH al caracterizar el aprendizaje de los diferentes individuos

Gráfica 1



Gráfica 2. Mapa de las trayectorias de cortaduras nodales en 4D.



## **Caracterizaciones del aprendizaje en la construcción de modelos autónomos**

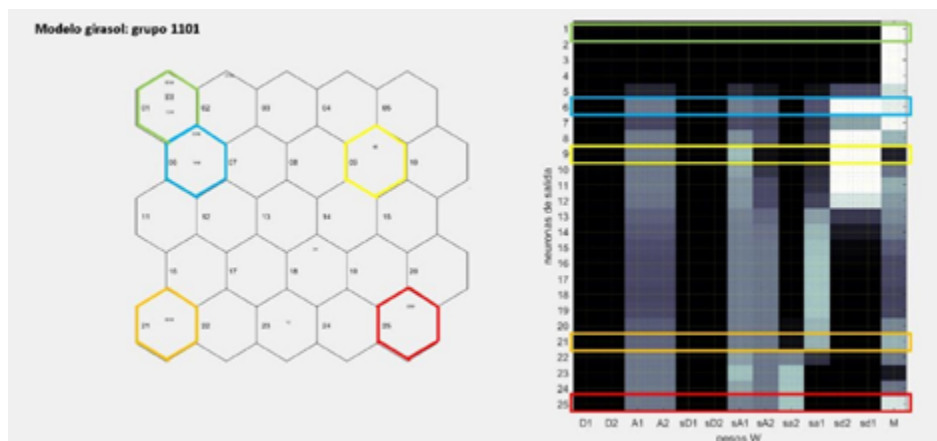
Para el diseño y construcción de los modelos de forma autónoma por parte de los estudiantes se utilizó la guía de experimentos autónomos que consta de tres actividades, en las que se explica el modelo que se debe construir, el material con el que cuentan, proporcionado en los conjuntos SCAECH. Para verificar el funcionamiento del SCAECH se hicieron los 3 mapeos y el mapa de las trayectorias de las cortaduras 4D de cada una de las prácticas (3) en los tres cursos y su correspondiente prueba con los instrumentos I y II; aquí se muestra parte de los resultados de la construcción por parte de los estudiantes del grado 1101 del modelo girasol en la n-cortadura 3. Los resultados en la n-cortadura 3 (Gráfica 3) muestran que los estudiantes 02 y 11 ubicados en la neurona 06 tienen una coherencia absoluta entre software/hardware de entrada, utilizan un servo y señales luminosas para anunciar que el girasol cambia de posición; el estudiante 06 ubicado en la neurona 09 sigue una estrategia similar a 02 y 11, por ello la cercanía neuronal, pero presenta todavía problemas profundos de coherencia software/hardware en entradas; la estrategia del estudiante 04 ubicado en la neurona 18 es muy diferente a la de los estudiantes anteriores en cuanto a salidas, al parecer utiliza un servo para cambiar posición del girasol, pero tiene algunos problemas de coherencia software/hardware en entradas; el estudiante 09 ubicado en la neurona 21 utiliza una estrategia similar que el sujeto 04, pero con menores problemas de coherencia software hardware en entradas; el estudiante 10 ubicado en la neurona 23 actúa de forma similar que los dos anteriores por ello la cercanía neuronal, pero tiene un inconveniente en coherencia hardware/software en entradas; finalmente, el estudiante 05 ubicado en la neurona 25 utiliza una estrategia similar a los tres anteriores y por ello también su cercanía neuronal, pero este presenta una mejora sustancial en coherencia software hardware que los tres anteriores. La misma información es entregada por las trayectorias nodales 4D.

## **Interpretación homológica de los resultados de los mapas de caracterización del aprendizaje**

Cada n-cortadura del SCAECH establece una clasificación del trabajo de los individuos (Gráfica 3) de acuerdo con la utilización de los recursos físicos, recursos virtuales, interacción entre recursos físicos y virtuales, además de los tiempos de desarrollo en las construcciones. La clasificación posicional de los individuos en la red neuronal (subrayados de colores, Gráfica 3) es determinada por los valores de los pesos sinápticos de la red neuronal que establece un mapeo vía invariantes, por tal motivo se puede establecer una cercanía o vecindad entre el trabajo de los individuos haciendo una abstracción, dado que se produce una comprensión por parte del SOM de la información y se preservan las relaciones de vecindad de los

datos con un mapeo no lineal de los conjuntos de datos de entrada. Se concluye que una dinámica de trabajo de un modelo en un entorno constructor mediado por el SCAECH es igual si los sujetos en las n-cortaduras se clasifican en la misma neurona de la red neuronal (Gráfica 3). Una dinámica de trabajo se considera similar si los sujetos están representados en neuronas cercanas de la red neuronal en las n-cortaduras del SCAECH; una dinámica de construcción de un modelo es diferente si los sujetos están representados en neuronas lejanas de la red neuronal en las n cortaduras del SCAECH (Gráfica 3).

**Gráfica 3.** Clasificación del trabajo de los individuos en un entorno constructor.



De igual manera se pueden identificar los invariantes en las diferentes prácticas de simulación y modelamiento con el SCAECH en función de los recursos utilizados por los estudiantes (Gráfica 3) lo que permite hacer un seguimiento detallado del trabajo en el entorno constructor estableciendo una relación entre recursos/prácticas. Los invariantes permitieron evidenciar si un experimento es asumido de manera correcta por un grupo de individuos en un entorno constructor; los mapas de n-cortaduras permitieron evidenciar al observador externo las agrupaciones en la actuación de los sujetos de acuerdo con los tipos de sensores actuadores en comparación con sus compañeros y de esta forma conocer el detalle de la construcción de modelos y su coherencia (Gráfica 3). Explotar los beneficios de descubrir patrones, correlaciones desconocidas e información adicional puede ser de gran utilidad para dar soporte al proceso de toma de decisiones en la solución de problemas, según Zuñiga Luna y López (2022). Esta investigación coincidió también con la captación de la dinámica del aprendizaje en tiempo real planteada por Serrano (2018) en su tesis doctoral, en cuanto a considerar la evaluación sigilosa con el fin de no alterar la dinámica de trabajo dentro del paradigma mediante las analíticas del aprendizaje vía software, lo implementaron Zatarain y Barrón (2011) al identificar los estilos de

aprendizaje utilizando analíticas del aprendizaje y redes neuronales tipo SOM, la propuesta SCAECH logro potenciar las analíticas del aprendizaje en entornos construccionistas al caracterizar la dinámica de aprendizaje en el marco de la complejidad vía software y hardware. Bonami Piazzentini y Dala (2020) concluyen que las aplicaciones de la tecnología en la educación pueden tener una estrecha relación con los modelos pedagógicos, por medio de la tecnología como medio de almacenamiento e intercambio de información, lo evidencia el SCAECH en relación con el modelo construccionista de Papert y la evaluación en este tipo de entornos en la era de las plataformas que plantean Bonami, Piazzentini y Dala; esta investigación utilizó la captación software mediante la computadora similar Noss *et al.* (2019) y amplió la captación a los dispositivos físicos con los que el sujeto interactúa y a la acción de la interrelación software- hardware de los anteriores; el valor agregado de esta investigación, además del desarrollo de un material propio de trabajo, se encuentra en el mapeo en tiempo real de las estructuras de conocimiento de Falbel (1993) y Vicario (2009) que ocurren mientras los sujetos construyen en un entorno construccionista en el marco de la complejidad que propone Maldonado (2014). Se deja abierta la posibilidad al maestro de utilizar el SCAECH como herramienta de evaluación del aprendizaje en entornos construccionistas en el aula. Según Amo y Santiago (2017)

La diferencia entre el seguimiento de un docente y las analíticas del aprendizaje es que estas últimas dotan de capacidad para observar y dar soporte a nivel global en una clase. En cambio, la capacidad observar del profesor solo le permite centrarse en un alumno a la vez.

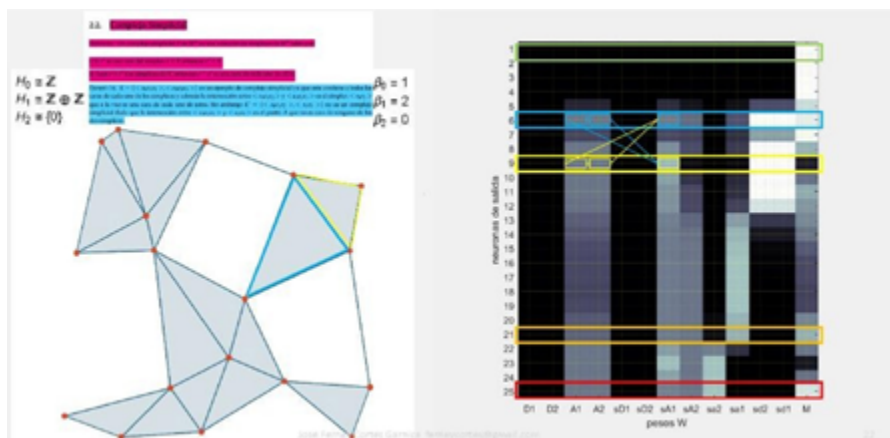
## Otros hallazgos

Cada color en el mapa de n-cortaduras (gama de grises) junto con los invariantes en función de las variables de entrada (eje x Gráfica 3) y las posiciones en la red neuronal (eje y Gráfica 3) determinan un conjunto de coordenadas linealmente independientes en el SCAECH que pueden

representarse de forma matricial de la forma:  $\begin{matrix} a_0 & 0 & 0 \\ 0 & a_1 & 0 \\ 0 & 0 & a_2 \end{matrix}$  teniendo en cuenta las condiciones mencionadas por Vargas (2017), si su representación se hace mediante coordenadas baricéntricas, entonces se puede hacer una representación mediante 2-simplex (Gráfica 4) donde cada punto del mapa de n-cortaduras es determinado por tres coordenadas linealmente independientes, sin embargo, cada punto puede tener una o dos componentes en común que determinan vértices comunes de 2-simplex que en conjunto pueden determinar un conjunto de 2-simplex llamado conjunto simplicial SCAECH (Gráfica 4 imagen derecha).



Gráfica 4. Complejo simplicial SCAECH.



Los grupos de Homología  $H_0$ ,  $H_1$  y  $H_2$  (Gráfica 4) que evidencian los agujeros de dimensión 0, 1 y 2 en esta investigación no se establecieron como prioridad, por tanto, son una segunda investigación donde los resultados desde la topología algebraica serán obtenidos y contrastados en los entornos constructoristas para determinar el significado de los grupos de homología  $H_0$ ,  $H_1$  y  $H_2$  en entornos constructoristas mediados por el modelado y la simulación escolar.

## Evidencias

Estructura y funcionamiento SCAECH: <https://bit.ly/3PcgBxC>. Los códigos fuente del SCAECH están en el enlace de los anexos con las evidencias en la descripción del video.

## Conclusiones

El SCAECH caracteriza las estructuras del aprendizaje de los individuos en un entorno constructorista mediado por el modelamiento y la simulación.

Se puede reconstruir la dinámica de construcción de un modelo mediado por el SCAECH a partir de los resultados de las  $n$  cortaduras y el mapa de trayectorias de cortaduras 4D del SCAECH. Una dinámica de trabajo en la construcción de un modelo en un entorno constructorista mediado por el SCAECH se considera igual si los sujetos se clasifican en las  $n$ -cortaduras en la misma neurona; una dinámica de trabajo se considera similar si los sujetos están representados en neuronas cercanas de la red neuronal de las  $n$ -cortaduras del SCAECH; una dinámica de construcción de un modelo es diferente si los sujetos

están representados en neuronas lejanas de la red neuronal de las n cortaduras del SCAECH.

El sistema SCAECH se puede utilizar en entornos en los cuales los individuos no han tenido un contacto previo con software o hardware relacionado con automatización y robótica escolar.

## Referencias

Amo, D., Alier, M., García, J., Fonseca, E. y Casañ, M. (2019). *Learning Analytics to Assess Students' Behavior With Scratch Through Clickstream*. Elsevier, 93, 673-686. <https://doi.org/10.1016/j.future.2018.10.057>

Amo, D. y Santiago, R. (2017). *Learning Analytics: la narración del aprendizaje a través de los datos*. Barcelona: Editorial UOC.

Bobadilla, J. (2020) *Machine Learning y Deep Learning*. Madrid: Ediciones de la U.

Bonami, B., Piazzentini, L. y Dala, A. (2020). Educación, BigData e Inteligencia Artificial. *Comunicar*, 65, 43-52. <https://doi.org/10.3916/c65-2020-04>

Buendía, V. (2015). Análisis interactivo de datos: Mapas Autoorganizados (Tesis doctoral, de la Escola Técnica Superior d' Enginyeria). <https://bit.ly/3RoSNbR>

Castillo, R., Cortes, F., Moreno, J., Peña, H. y Leal, R. (2016). Investigación en modelación matemática y tecnología aplicada a la educación. *RECME - Revista Colombiana De Matemática Educativa*, 1(1b), 81-85. <https://bit.ly/3ywS5Sw>

Ceja, J., Rentería, R., Ruelas, R. y Ochoa, G. (2017). Módulo ESP8266 y sus aplicaciones en el internet de las cosas. *Revista de Ingeniería Eléctrica*, 2, 24-36. <https://bit.ly/3ysuulQ>

Cortés, J. (2022). SCAECH: *Sistema de Caracterización del Aprendizaje en un Entorno Construcccionista*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=308084>

- Díaz, A. y Añón, D. (2015). TED-Ed: una herramienta online para fomentar el autoaprendizaje. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 15-19. <https://bit.ly/3a1FGMR>
- Falbel, A. (1993). *Construccionismo*. San José de Costa Rica: Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. <https://bit.ly/3bqZ6uL>
- Guío, A., Tamayo, E., Gómez P. y Mujica, M. (2021). *Marco ético para la inteligencia artificial en Colombia*. Bogotá: Departamento Administrativo de la Presidencia de la Republica. <https://bit.ly/3QVqRff>
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (pp. 151-152). México D.F.: Mc Graw Hill. <https://bit.ly/3brQuUG>
- Kohonen, T. (1995). *Self-Organizing Maps*. Berlín: Springer
- Kohonen, T. (2014). *MATLAB Implementations and Applications of the Self Organizing Map*. Helsinki: Aalto University School of science. <https://bit.ly/3I5tYNW>
- Kuz, A., Falco, M., Nahuel, L. y Giandini, R. (2015). Agent Social Metric. *Revista iberoamericana de Informática Educativa*, 22, 16-29. <https://bit.ly/3I5ZIm2>
- Maldonado, C. (2014). ¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad? *Revista Intersticios Sociales*, 7, 1-23. <https://doi.org/10.55555/is.7.51>
- Martínez, L. y Gaeta, M. (2019). Utilización de la plataforma virtual Moodle para el desarrollo del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Educar*, 55, 479-498. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.883>
- Ministerio de Educación Nacional (2008). Orientaciones generales para la educación en tecnología. Serie Guías No 30. <https://bit.ly/3NSYfAv>

- Moreno, R. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información: RITI*, 7(14), 260-270. <https://doi.org/10.36825/riti.07.14.022>
- Noss, R. y Hoyles, C. (2019). Micromundos, construccionismo y matemáticas. *Revista Educación Matemática*, 31(2), 7-21. <https://doi.org/10.24844/em3102.01>
- Observatorio de innovación tecnológica de Monterrey (2014). *Aprendizaje y evolución adaptativos*. Monterrey: Instituto Tecnológico de Monterrey. <http://static1.squarespace.com/static/53aadf1de4b0a0a817640cca/t/611289bd7a11e63e81fa831b/1628604863592/02.+Edu+Trends+AE-A.pdf>
- Ortega, L. y Ortega, R. (2021). Uso de plataforma Moodle en la enseñanza de Matemática mediante juegos para el autoaprendizaje de estudiantes de 17 y 18 años de bachillerato [Tesis de Maestría, Arizona State University]. <https://bit.ly/3udqSBF>
- OSHOWA (2012): Open Source Initiative. OSHOWA. <https://bit.ly/3OBfQOT>
- Papert, S. (1984). *Desafío a la mente: computadoras y educación*. Buenos Aires: Editorial Galápagos. <https://bit.ly/3OZcODw>
- Papert, S. y Harel, I. (2002). *Situar el construccionismo*. Alajuela: INCAE. <https://bit.ly/3nyXwdi>
- Paredes, C. (2021). Chatbots en educación secundaria: retos y propuestas para su aplicación en el aula [trabajo final de Máster, Universidad de Valladolid]. <https://bit.ly/3y6RKEB>
- Pittí, K., Curto, B., Moreno, V. y Rodríguez, M. (2014). Uso de la robótica como herramienta de aprendizaje en Iberoamérica y España. *Revista VAEP-RITA*, 2(1) 42-48. <https://bit.ly/3R48vZB>

Póliche, M., Ahumada, H., Rivas, D., Quinteros, O., Gallardo C., Contreras, N., Miranda, M. y Favore, J. (2020). Agente conversacional inteligente como herramienta de ayuda al proceso de atención al aspirante de las carreras de la FTyCA y de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa). *Red de Universidades con Carreras en Informática*, 84-89. <https://bit.ly/3nyjDAu>



# **Desarrollo de habilidades de lectura minuciosa y escritura sustantiva en el área de ciencias sociales.**

Miller Alfonso Díaz Parra<sup>1</sup>

El presente escrito es producto de una investigación educativa desarrollada a partir de las prácticas de aula en Ciencias Sociales del colegio Carlos Albán Holguín, jornada tarde, desde 2018 hasta el 2022. El contexto en el que se desarrolló este ejercicio investigativo es la localidad de Bosa, un territorio marcado por diferentes experiencias históricas representativas en los procesos formativos escolares y, a la vez, como un lugar de múltiples y actuales conflictos socioeconómico y culturales.

En la institución educativa, a partir de la caracterización desarrollada desde el año 2017 por parte del docente investigador, se pudo evidenciar que en los últimos seis años para la población estudiantil los procesos de formación en el campo del aprendizaje de las ciencias sociales tienen situaciones problemáticas. Esta valoración surge como producto de los ejercicios de cierre del periodo escolar, junto con la evaluación de los planes de mejoramiento anual elaborados en las semanas institucionales del colegio.

De esta evaluación surgen dos cuestionamientos de carácter investigativo para tener en cuenta: por un lado, se discute la coherencia de los modelos pedagógicos, las teorías disciplinares implementadas a nivel institucional, así como la pertinencia de las estrategias didácticas en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en las prácticas de aula y su cotidianidad. Por el otro, son evidentes las brechas comprensivas entre los procesos de lectura, escritura y expresión verbal en el aula, con los textos especializados en ciencias sociales escolares que se proponen en las unidades didácticas.

---

<sup>1</sup> Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación con énfasis en Pedagogía de las Ciencias Sociales, de la Universidad Externado de Colombia. Docente del colegio Carlos Albán Holguín IED.

En este orden de ideas, se vio la necesidad de generar una propuesta pedagógica y didáctica que tuviera en cuenta las condiciones institucionales, los estándares en ciencias sociales estipulados por el Ministerio de Educación Nacional, la propuesta de Paul y Elder (2005) sobre estándares intelectuales, niveles y habilidades de pensamiento, lectura y escritura crítica, así como la orientación de las prácticas de lectura y escritura de Aisenberg (2019).

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo establecer cómo las habilidades de pensamiento crítico permiten desarrollar mejores procesos de lectura, escritura y expresión verbal en el aula de clase, a partir de la propuesta denominada niveles de lectura minuciosa y escritura sustantiva, aplicada al espacio académico de ciencias sociales en la educación básica secundaria.

Así mismo, la investigación se proponen tres objetivos específicos: a) identificar la relación entre habilidades de pensamiento crítico y prácticas de estudio a partir de la aplicación de la prueba Hape-Ith en las clases de ciencias sociales desde el 2018 hasta el año 2022; b) describir los niveles de lectura minuciosa, escritura sustantiva y expresión verbal en el aula alcanzados en la intervención, teniendo en cuenta el cuestionario diseñado; y c) contrastar los resultados generales de los cuestionarios con las percepciones de los estudiantes y del docente investigador sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, lectura minuciosa, escritura sustantiva y expresión verbal en las clases de ciencias sociales en el colegio Carlos Albán Holguín, jornada tarde.

## **Marco teórico**

Comprender lo que pensamos, explicitarlo críticamente y sobrepasar el lenguaje común es considerado un tema complejo para las personas en general. Problema que se acentúa aún más cuando se naturalizan las expresiones cotidianas como la única manera para entender la cuestionada normalidad social del comportamiento humano. Desde esta perspectiva encontramos dos características significativas de las ciencias sociales que se deben tener en cuenta para la promoción de un pensamiento crítico en el ámbito escolar: a) poner en evidencia la percepción de la realidad de manera implícita y explícita a partir de una lectura contextual; b) expresar lo que sentimos a partir de dichas lecturas de la realidad de forma reflexiva, que conjugue los elementos interpretativos de las ciencias sociales (manejo de temporalidades y espacialidades) y puedan ser expresados y materializados por medio de diferentes formas de escritura.

El componente conceptual de esta investigación se profundiza a través de las elaboraciones académicas más representativas sobre el pensamiento crítico y sus



componentes constitutivos en el marco del aprendizaje: la lectura, la escritura y la expresión verbal. Como lo plantea Paul y Elder (2005) el pensar, leer y escribir críticamente son elementos que atraviesan todas las áreas de formación educativa, sin embargo, para este caso se desglosan desde las ciencias sociales escolares.

En el siglo XX y XXI el pensamiento crítico se teorizó desde tres propuestas: la primera, desde la formación de pensamiento por etapas de acción reflexiva planteada por John Dewey para la década del treinta en el siglo XX (Marciales Vivas, 2004). La segunda a partir de las dimensiones del pensamiento aplicadas a la solución de problemas, en las que se destaca a Glaser, Watson, Dunker para 1946 (Torres *et al.*, 2007) y Halpern para las primeras décadas del siglo XXI (Betancourth *et al.*, 2017).

La tercera propuesta se encarga de hacer énfasis en el razonamiento reflexivo, y se puede abordar desde múltiples ámbitos que la caracterizan (Betancourth *et al.*, 2017). El primero, en cuanto a los procesos de pensamiento, es decir, desde la interpretación, análisis y evaluación. Se resalta el trabajo de Facione iniciando el siglo XXI. Los segundos desde los mecanismos del pensamiento: comprensión lectora, el arte de hacer preguntas y escribir, argumentar, toma de decisiones, reflexión y valoración del conocimiento. Los principales aportes vienen de Paul y Elder (2005); y Causado *et al.* (2015). Los terceros en cuanto a la intencionalidad del pensamiento: innovación, creatividad, investigación y formación filosófica, ética y social para la vida. De esta manera recalamos a Agredo y Burbano (2013).

En cuanto a los antecedentes teórico-metodológicos se resaltan los trabajos académicos elaborados por Marciales Vivas (2004), Nieto, Saiz y Orgaz (2009), Castillo y Merchán (2009), Solbes (2012); Saiz y Fernández (2012) y Roca Llobet (2013). En estos autores encontramos metodologías que combinan métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos en intervenciones educativas en la formación básica y universitaria. Al mismo tiempo permiten la generación de resultados que combinan datos numéricos o categoriales según los objetivos planteados.

Sobre el concepto de lectura y escritura crítica en ciencias sociales, las investigaciones más importantes parten del desarrollo de habilidades aplicadas a los procesos de aprendizaje en la enseñanza de la historia. Se resaltan los escritos presentados por Aisenberg (2016/2018), Monroy, Hernández, González y Pinto (2007), Cartolari y Colombo (2013) y Botero y Mejía (2015), Bezanilla, Poblete, Fernández, Arranz y Campo, (2018). Estas investigaciones se publicaron con la pretensión de diseñar estrategias, crear herramientas y proponer acciones didácticas que fortalezcan las habilidades de pensamiento crítico, lectura y escritura desde las ciencias sociales en la educación básica, media y superior.

Todas estas investigaciones reseñadas establecen como horizonte teórico el pensamiento crítico de Paul y Elder (2005) y cómo se despliega en el campo disciplinar. Asimismo, la teorización de las prácticas de lectura y escritura en ciencias sociales propuesta por Lerner, Aisenberg y Espinoza, propuestas desde el año 2000 al 2019.

La investigación en el campo del pensamiento crítico se desarrolló a partir del trabajo de Richard Paul (1998/2005), quien sostiene:

Pensar críticamente es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. El pensamiento crítico presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos del pensamiento) y los estándares intelectuales más básicos del pensamiento (estándares intelectuales universales). La clave para desencadenar el lado creativo del pensamiento crítico (la verdadera mejora del pensamiento) está en reestructurar el pensamiento como resultado de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva (p. 7).

Es decir, el pensamiento crítico se desglosa de manera transversal como estándares y competencias, las cuales responden a unas condiciones previstas por las áreas de conocimiento o saber. Según Paul y Elder (2003) “Los estándares intelectuales universales, son estándares que deben usarse cuando uno quiera verificar la calidad del razonamiento sobre un problema, asunto o situación” (p. 10). Desde el campo de las ciencias sociales, estos estándares y competencias se desglosan a partir de una propuesta denominada niveles de lectura minuciosa, escritura sustantiva y expresión verbal escolar; la cual consiste en que la mente de manera reflexiva mejore su pensamiento al pensar en él de modo consiente e implemente estos niveles para comprender mejor su realidad social y poderla expresar (Paul y Elder, 2005).

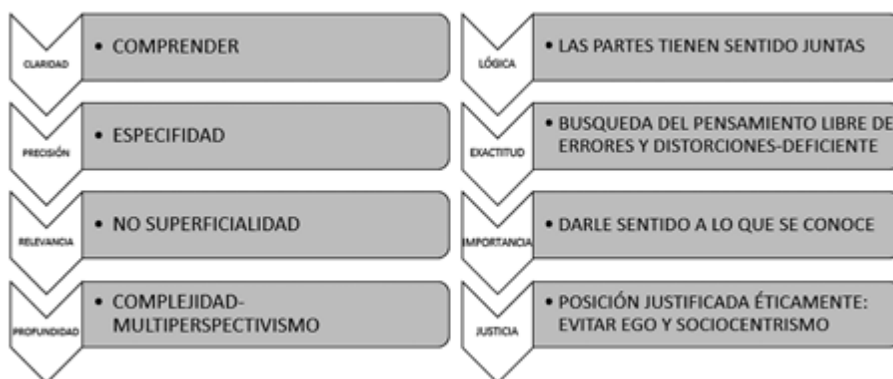
La forma de adquirir y potenciar el pensamiento se da en el ámbito educativo por medio del desarrollo de unas habilidades, las cuales se organizan a partir de unas competencias y estándares. Los estándares nos orientan el saber y el saber hacer, particularmente cuando uno quiere verificar la calidad del razonamiento sobre un problema, asunto o situación; y las competencias están asociadas con “los componentes mentales, culturales, actitudinales y conductuales, enfatizando la aplicación de conocimientos y procedimientos en ese saber hacer” (De Acedo, 2010, p. 15).

La investigación retoma la propuesta del desarrollo de habilidades de pensamiento a partir de dos formas de competencias. Las generales aplicables a todo pensamiento dentro de todos los dominios, temas, disciplinas. Las específicas a dominios, temas, disciplinas y profesiones en particular (Paul y Elder, 2005, p. 15).

Tanto las competencias generales, como las específicas, se vinculan a la investigación ya que se enfatiza en las ciencias sociales como campo amplio y la historia como campo específico. Las competencias generales están enfocadas en los estándares universales, los cuales permiten evaluar el pensamiento, y orientan los rasgos intelectuales, virtudes o disposiciones de los seres humanos. Estas competencias se basan en los estándares de las ciencias sociales tales como: claridad, precisión, relevancia, profundidad, lógica, exactitud, importancia y justicia. Esta propuesta se puede resumir en la siguiente figura:

**Figura 1.** Estándares universales para las ciencias sociales.

Estándares: verificar la calidad del razonamiento, problema o situación.  
 Competencias: saber y saber-hacer. Generales y específicas



Fuente: Adaptada de Parra (2022) y Paul y Elder (2005).

Partiendo de estos estándares generales, se desarrolla otras competencias específicas que permiten alcanzar plenamente las habilidades de pensamiento crítico. De acuerdo con Paul y Elder (2005) estas se denominan: niveles de lectura minuciosa y escritura sustantiva.

Es importante resaltar que durante el ejercicio investigativo se estipularon unas categorías teóricas que se fueron consolidando durante la intervención y, a la vez, fueron apareciendo otras emergentes, como producto de la implementación pedagógica. Las categorías iniciales corresponden a las habilidades de pensamiento crítico en ciencias sociales alcanzadas y los niveles de lectura minuciosa y escritura sustantiva desarrollados. A partir de estas categorías se consolidaron otras dos, las cuales complementaron los alcances de la investigación, ellas son: expresión verbal en el aula y las prácticas de estudio promovidas por los estudiantes.

Para la investigación era igualmente importante indagar sobre las formas como se adquieren los aprendizajes, y en qué condiciones se daba el desarrollo de

pensamiento crítico, a las que se denomina las prácticas de estudio. En palabras de Acevedo y Carrera (2002) se trata de “el conjunto de estrategias que son utilizadas en los procesos de enseñar a pensar y enseñar a aprender, tanto en la tarea de transmisión y retroalimentación de conocimientos implicados en el acto didáctico, como en los procesos cognitivos” (p. 1).

De esta forma, tanto los niveles como las prácticas de estudio se pueden sintetizar a partir de la Figura 2:

**Figura 2.** Componentes de la lectura minuciosa, escritura sustantiva y prácticas de estudio.

Lectura minuciosa: interpretación detallada, cuidadosa y detenida de un texto

Escritura sustantiva: escribir algo que vale la pena leer

Prácticas de estudio: estrategias utilizadas en los procesos de enseñar y enseñar a aprender



Fuente: Adaptada de Parra (2022) y Acevedo y Carrera (2002).

Por otro lado, de las habilidades de pensamiento crítico se resalta un elemento constitutivo, la expresión verbal en el aula. Paul y Elder (2005) señalan que para obtener pensamiento crítico se necesitaba desarrollar un pensamiento dialógico, es decir, que a partir de un conjunto de estrategias de intervención escolar se posibilite en el aula: a) destrezas de selección de argumentos para la comprensión de los temas propuestos, b) actividades comunicativas que permitan alejar o retirar los puntos de vista únicos, c) la oposición a los prejuicios injustificados en el acto comunicativo, d) las imparcialidades perfectas en el abordaje de textos o contextos, e) los puntos de vista simplistas sobre las cosas, y las ideaciones irracionales sobre los conflictos o problemáticas que se presenten.

Las prácticas de estudio, habilidades y niveles, producto de los estándares y competencias mencionados, se han articulado a los aportes de Lerner, Aisenberg y Espinoza (2000/2018) sobre los procesos de lectura y escritura en ciencias

sociales. Es así como aparece la perspectiva de las prácticas de lectura y escritura compartida. Su propuesta de intervención en el aula tiene en cuenta los siguientes procesos:

Se plantea una problemática, se leen textos, se reconstruyen sus ideas en el trabajo compartido, hay intercambio de opiniones y argumentaciones, intervenciones del docente que propone relecturas, que recentra la discusión cuando entiende que los chicos se están yendo del tema o que hay algo que no entendieron (Aisenberg, 2018, p. 31).

Estas pautas son fundamentales para el desarrollo del proceso de lectura, escritura y pensamiento crítico, ya que permiten la producción de sentidos interpretativos sobre una realidad social, así como la construcción de significados que se complementan en la interacción de quien lee y escribe con los textos abordados.

## **Metodología de la investigación**

La investigación se propuso metodológicamente desde un paradigma pragmático, puesto que se focaliza en procedimientos prácticos y aplicables que buscan la construcción de significados (Shannon-Baker, 2016). Además, tiene la pretensión de vincular la teoría antes y después de la obtención de datos. Para tal propósito se propuso un diseño basado en los estudios mixtos concurrentes, con la finalidad de contrastar la información obtenida a partir de diferentes fuentes de datos. En la investigación se buscó comparar los hallazgos cuantitativos con los cualitativos para alcanzar un horizonte analítico más amplio y profundo del fenómeno estudiado. Igualmente, estos métodos reúnen elementos significativos y abarcadores para la obtención de categorías que posibilitan establecer los alcances en el desarrollo de habilidades en pensamiento crítico, a partir de los procesos de lectura y escritura llevados a cabo en las clases de ciencias sociales.

Como diseño se aplicó la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos de forma análoga, examinados por separado y fusionado en una triangulación de métodos. Desde el componente cuantitativo se tomó el método descriptivo, con la pretensión de describir situaciones particulares. En este caso, se procedió a la elaboración de un cuestionario basado en las propuestas de evaluación de habilidades de pensamiento crítico Hape-Ith de Acevedo y Carrera (2002) y otro sobre los niveles de lectura minuciosa y escritura sustantiva tomado de Díaz (2018). Ambos cuestionarios permitieron describir los resultados porcentuales de su aplicación a la muestra y contrastarse en los tres momentos de investigación establecidos (fase inicial, intermedia y final). Así mismo, poder evidenciar los alcances, avances y retrocesos de las habilidades y niveles.

Desde el componente cualitativo se tuvo en cuenta el método fenomenológico al enfocarse en las percepciones de los estudiantes y el docente investigador sobre las categorías producto de la intervención en el aula. Este método permitió recolectar información tomada de los diarios de campo de las clases, de un grupo focal con los estudiantes que se habían mantenido durante la intervención en la etapa intermedia de la investigación, y de una entrevista dirigida o semiestructurada a los estudiantes que voluntariamente quisieron aportar sus percepciones finales sobre todo el proceso desarrollado.

La muestra de la investigación fue de 150 estudiantes inscritos en cada nivel o grado en la jornada tarde desde el año 2018 al 2021 y 90 para el 2022, con edades comprendidas entre los 10 y 17 años. En las tres fases de la investigación se utilizaron los cuestionarios mencionados con un proceso de validación dado por su aplicación en una investigación desarrollada en la maestría por el autor, y rediseñados a partir de las necesidades de esta propuesta. Igualmente, se sometió a la revisión por parte de pares académicos con estudios de posgrado de la institución educativa donde se ejecutó. La primera y segunda aplicación de los cuestionarios se desarrolló de manera presencial en el colegio, la tercera se hizo de manera virtual utilizando los formularios de Google por condiciones de la pandemia, y para el presente año por practicidad en el uso de la red virtual.

De la población de estudiantes se eligieron 36, quienes se mantuvieron a lo largo del proceso investigativo para conformar un grupo focal (Gibss, 2012) de manera presencial finalizando el año 2019. La intencionalidad era evidenciar la percepción de las estrategias de aprendizaje implementadas en las clases de ciencias sociales e identificar cómo se fueron desarrollando los procesos de lectura, escritura y expresión verbal. Asimismo, en la parte final se desarrolló una entrevista semiestructurada (Gibss, 2012) virtual con 15 participantes de los diferentes cursos, con el propósito de dialogar sobre los objetivos propuestos, sus alcances, las limitaciones y fortalezas de estos al terminar la investigación.

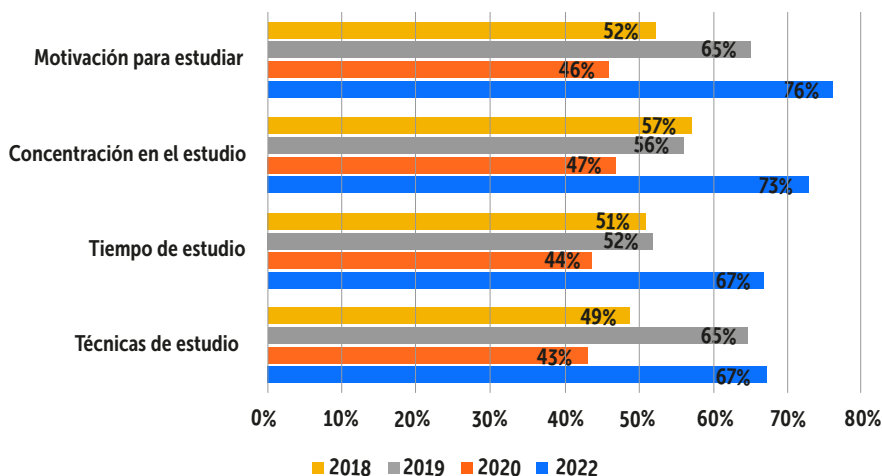
Por último, se retomó la observación participante a partir de los diarios de campo (Gibss, 2012) de las actividades implementadas en clase presencial y virtual, para describir, identificar y comparar las situaciones dadas en estos espacios en relación con los objetivos propuestos. Así mismo, se aplicó la técnica de análisis documental (Gibss, 2012) para recoger datos que permitieron ir depurando las categorías de la investigación.

## Resultados

Para evidenciar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y su relación con las prácticas de estudio, se contrastó los resultados de la prueba Hape-Ith en 4 momentos claves. En el ejercicio comparativo de resultados, se pudo evidenciar un mayor uso de técnicas y estrategias de estudio con un aumento del 16%, comparando el 2019 con el 2018. Sin embargo, disminuyó un 22% para el 2020 y volvió a incrementarse para 2022 debido a la presencialidad plena en el aula de clase. En el manejo de las temporalidades y lugares de estudio se mantuvo constante durante la ejecución, con un breve incremento en el año 2019 de un 1%, comparado con el 2018, y una disminución del 8% de 2019 al 2020.

La visualización de las prácticas de estudio desarrolladas se presenta gráficamente de la siguiente manera (Figura 3).

**Figura 3.** Resultados de las pruebas sobre prácticas de estudio desarrolladas en investigación 2018-2022.



La gráfica nos muestra los efectos de circunstancias específicas que modificaron el curso investigativo que se venía desarrollando durante este periodo de intervención. con ello se refiere al cambio drástico en las prácticas de aula ocasionadas por la pandemia del Covid 19. Durante el periodo 2019 y 2020 y luego de este año al 2022 se desarrolló una transición de la presencialidad a la virtualidad escolar y viceversa. Desde el año 2018 y 2019, de acuerdo con las observaciones registradas por el docente hubo un acompañamiento más detallado de las actividades en las prácticas de aula, así mismo fue reconocido por los estudiantes en los ejercicios de coevaluación. Igualmente, teniendo en cuenta el grupo focal (2019), este resultado se proporciona a partir de dos situaciones particulares mencionadas por los estudiantes:

La primera situación tiene que ver con el avance en el desarrollo de las habilidades de pensamiento en diferentes espacios de aprendizaje (aulas, biblioteca, terraza, auditorio, virtualidad y el hogar), y la segunda con el aprovechamiento del tiempo y gusto de los estudiantes con los procesos de enseñar a pensar y enseñar a aprender que orienta el docente.

Es importante resaltar que para el 2022 mejoró el manejo del tiempo en un 23% comparado con el año anterior, ya que los estudiantes regularon sus prácticas con el acompañamiento docente tanto en el espacio académico de ciencias sociales, como de las otras áreas de formación: humanidades, filosofía, ética y la media fortalecida.

En relación con la capacidad de concentración en actividades académicas, se presentó una disminución del 1% entre el 2018 y el 2019 y una considerable baja para el 2020 con un 9% menos que lo alcanzado dos años atrás. No obstante, para el 2022 se optimizó significativamente la concentración, ya que al desarrollar diferentes actividades académicas como los proyectos pensatorio albanista con los estudiantes de primaria, y voto estudiantil civix Colombia 2022 con los estudiantes de la educación media. Los estudiantes manifestaron, en la evaluación del semestre, que pudieron administrar adecuadamente su tiempo en función de hacer mejor las actividades propuestas.

En la motivación frente a la experiencia de clase del 2018 al 2019, se dio un aumento del 13%, pero se registró un promedio inferior en el 2020, con un 19% menor a lo alcanzado el año anterior. Para el año 2022 fue significativo el crecimiento porcentual comparándolo con el año anterior, puesto que mejoró en un 30%. Los estudiantes manifestaban un gran interés por las temáticas, así como por las estrategias didácticas planteadas. En la autoevaluación de las clases una estudiante manifestó: “La más interesante fue la de políticas para jóvenes, sobre el libro, siento que las actividades del profe nos abren los ojos a la realidad, nos hizo ver más allá” (Estudiante 6, comunicación personal, 17 de junio del 2022).

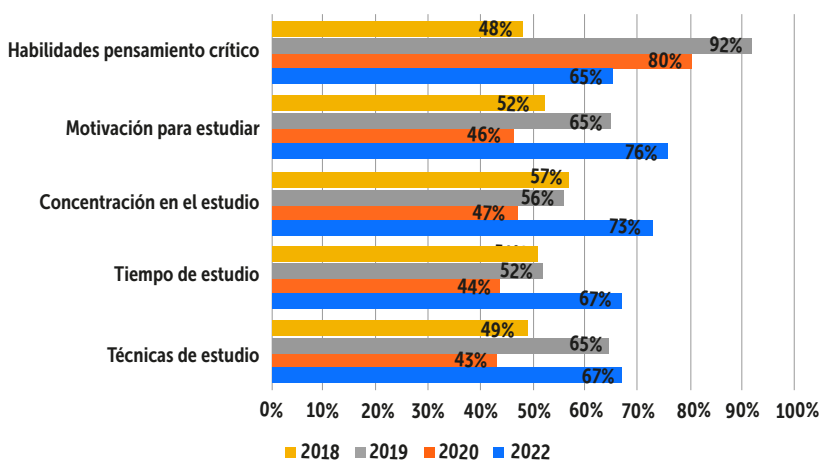
A partir del año 2020 con la expansión de la pandemia, las prácticas de estudio se transformaron y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico también. La no presencialidad imposibilitó el trabajo con todos los estudiantes. Ellos manifestaron, según los diarios de campo: “cómo en la mayoría de las ocasiones, administraban el tiempo, se disponían a concentrarse y a motivarse para estudiar, pero consideraban que era difícil hacerlo”. Además, señalaron que “la indiferencia por los desempeños de comprensión fue más notoria, y no hubo un estímulo o evento que posibilitara dedicarse a la práctica escolar”.



Por estas razones, el docente investigador mantuvo un proceso evaluativo virtual que, de acuerdo con Mazzintelli, Maturana y Macías, 2007 citados por Juárez y Zapata (2021), “el estudiante pone en marcha dos mecanismos importantes asociados con la autorregulación: la evaluación -darse cuenta si ha entendido y qué ha aprendido- y la regulación: buscar estrategias para corregir en caso de que la evaluación resulte insatisfactoria” (p. 43). Para el 2022 se inició el año con el reforzamiento tanto de las estrategias didácticas que se venían desarrollando con la totalidad de los estudiantes, así como la retroalimentación de las técnicas pertinentes para desarrollar las habilidades de pensamiento, lectura y escritura crítica propias del cierre de la formación media secundaria.

En cuanto a las habilidades de pensamiento crítico alcanzadas, es importante mencionar que variaron de acuerdo con las circunstancias de las prácticas de estudio expuestas, no obstante, los porcentajes comparados en los cuatro momentos de aplicación no coinciden literalmente con los valores de las prácticas de estudio. Esto se puede observar en la Figura 4.

**Figura 4.** Resultados de la prueba Hape-Ith sobre habilidades de pensamiento crítico y prácticas de estudio desarrolladas 2018 - 2022.



De acuerdo con la prueba Hape-Ith aplicada, para el año 2018 no alcanzaban el 50%, en tanto se iniciaron con la implementación de las unidades didácticas de lectura y escritura crítica, y los estudiantes no reconocían claramente las estructuras inherentes al acto de pensar. Al finalizar el año 2019 el incremento en habilidades y competencias fue significativo, alcanzando un 92%. En la explicación de este porcentaje encontramos dos factores: las estrategias didácticas implementadas y los procesos evaluativos aplicados para verificar como se alcanzaron los aprendizajes.

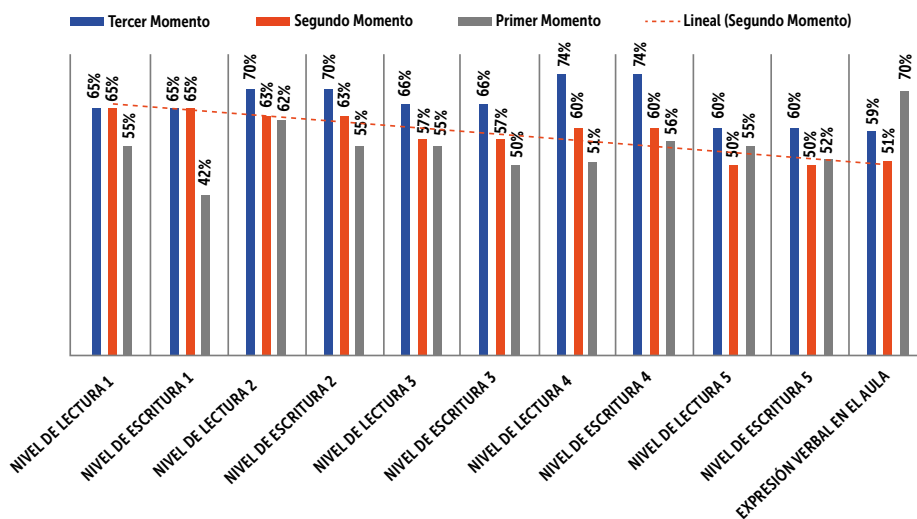
Para el 2020 por las condiciones de la pandemia el porcentaje disminuyó a un 80%, no fue tan drástico, ya que se continuó con el acompañamiento remoto y el afianzamiento de estrategias virtuales que siguieran potenciando habilidades de pensamiento, lectura y escritura. Al contrastar los resultados de la prueba de habilidades de pensamiento crítico y las entrevistas, los estudiantes reconocían que:

Actualmente los temas que estamos viendo en la pandemia se trata de eso, de ver las cosas detalladamente, y ya yéndome al pasado, o sea, no solo en la presencialidad puedo notar como nos incluimos con nuestra vida en la realidad, sin perder como la idea de que estamos viendo las ciencias sociales (Estudiante 2, comunicación personal, 5 de julio del 2021).

Para el año 2022 hay una disminución del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en un 15%, comparado con el año anterior, puesto que, al completar el cuestionario por tercera vez, en los registros de campo, los estudiantes manifiestan ser más conscientes de las preguntas que se formularon, y la vez la posibilidad de contestar con un mayor grado de sinceridad, de acuerdo con su proceso en la parte final del proyecto. La investigación y su planeación didáctica impacto positivamente a los estudiantes participantes quienes estuvieron en estos años formándose en técnicas, competencias y habilidades de pensamiento crítico, iniciándose como formadores en estas. Un total de 140 estudiantes de grados primero y segundo de primaria se beneficiaron en el año 2022 con la propuesta complementaria de lectura compartida y prácticas sociales y filosóficas implementadas por el grado once.

En cuanto a los niveles de lectura minuciosa, escritura sustantiva y expresión verbal en el aula, se tuvo en cuenta la prueba diseñada por el autor (Parra, 2022) y los estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico de Paul y Elder (2005). El cuestionario se aplicó primero en el mes de junio del 2019, luego en el mes de noviembre del 2020 y por último entre junio y agosto del 2022. Los resultados de la aplicación se pueden ver en la Figura 5.

**Figura 5.** Resultados de las pruebas sobre niveles de lectura minuciosa, escritura sustantiva y expresión verbal en el aula desarrolladas 2019 - 2022.



En el análisis desarrollado se puede destacar que hubo una mejoría gradual en los diferentes niveles de lectura y escritura en el primer y segundo momento, aunque en el tercer momento se ve un aumento significativo en los niveles dos y cuatro. Al contrastar estos resultados con el grupo focal desarrollado, y los registros de observación en clases, los estudiantes pudieron evidenciar que mejoraron significativamente en los niveles de lectura y escritura. Esto se alcanzó al utilizar la coevaluación de lecturas, de los textos especializados en historia propuestos para la investigación y los diferentes escritos creados por ellos mismos a lo largo de la implementación.

De acuerdo con lo observado por el investigador, los estudiantes basaron sus ejercicios de lectura y escritura en las temáticas que se relacionaban con la unidad didáctica, los capítulos de los libros guía seleccionados y la posición personal. En las notas de campo del docente investigador se comentaba:

Acorde a la auto y coevaluación, en los ejercicios escriturales se pudo evidenciar que al contrastar las experiencias de vida de los estudiantes como las biografías, entrevistas personales y las narrativas familiares con los micro relatos de ficción, los micro relatos históricos y los ejercicios de redacción creativa, se permiten el manejo de habilidades de escritura en los niveles de ingenuo en su gran mayoría, una sustancial mejoría en el nivel de principiante y unos pocos en nivel de aprendiz, según los desempeños de comprensión aplicados en el proyecto.

De la misma manera, en el aporte del grupo focal y las entrevistas los estudiantes manifestaron que pudieron identificar y comparar las distintas partes de un

texto utilizando la diferenciación por colores, los organizadores gráficos entre otras estrategias destacadas. Asimismo, resaltaron la socialización de los trabajos de síntesis por semestre con otros cursos y niveles, permitiéndoles promover pautas para diferenciar, conectar y expresar elementos constitutivos de las ciencias sociales como: tiempo histórico, espacios geográficos, agentes sociales, actividades políticas, económicas y culturales.

Consecuentemente, en cuanto a la lectura minuciosa, el docente investigador observó en el cierre de periodo del 2022 que los estudiantes manifestaron más seguridad a la hora de aplicar a pruebas de estado o de vinculación universitaria. Ello como resultado del uso de técnicas y habilidades adquiridas, las cuales les facilitó mejorar su comprensión.

Por otro lado, se pudo evidenciar un aumento continuo en las habilidades para expresarse en el aula de clases. Al comparar el 2020 con el 2022, la línea de tendencia muestra un aumento significativo en el porcentaje del último año, aunque, el 2019 fue el año de mayor desarrollo de estas habilidades rompiendo con la gradualidad desarrollada del 2020 al 2022. Pasar del 51% del 2020 al 59% en el 2022 es un buen indicativo de ascenso en las habilidades de expresión verbal.

Este aumento en los niveles y habilidades fue percibido por los estudiantes en las entrevistas finales con afirmaciones que coincidían durante la intervención. Ellos manifestaron que se forjó un pensamiento empático con los estudiantes de grado primero y segundo, ya que les permitió ir más allá de la lectura compartida de los textos propuestos y adentrarse en las situaciones conflictivas que vivenciaban los niños y niñas. Los ejercicios de comunidad de diálogo y resolución de problemas sociales, propuestos en el aula de la educación media, posibilitó utilizar esas herramientas para intervenir las situaciones conflictivas de los estudiantes de primaria y poder mediar en ellas a partir de las distintas intervenciones desarrolladas durante el año.

Por último, se resalta en la investigación el componente de la evaluación continua. Los estudiantes que participaron de la primera entrevista comentaban:

Creo que soy más analítica y detallista a la hora de leer, se refleja en todas mis materias, al poder leer más detalladamente me deja responder mejor y correctamente (Estudiante 3, comunicación personal, 5 de julio del 2021).

Además, en palabras de Lerner (2012), se optimizó con mayor precisión los niveles de análisis y evaluación, tanto en lo que leen como en lo que escriben, y de acuerdo con lo estipulado para su formación escolar, alcanzaron significativamente habilidades de pensamiento crítico que no habían desarrollado.

En este punto es importante resaltar los libros mediadores que se utilizaron en el trabajo de aula, al igual que otras herramientas didácticas. Estos textos, hipertextos y materiales audiovisuales utilizados fueron fundamentales, ya que para aprender en ciencias sociales se necesita una postura que pueda compararse frente a una misma problematización (Parra, 2022). Además, que sus descripciones y explicaciones temporales y espaciales son amplias y detalladas, y permite contrastar las posturas diferenciadas de cada uno de sus autores, y recorrer paso a paso las diversas estrategias y niveles de escritura y lectura crítica.

A la par del trabajo textual, se pudo evidenciar, desde la observación participante, un desarrollo ascendente de habilidades para leer, escribir y charlar sobre los temas planteados en cada competencia y desempeño propuesto, además de coevaluar y autoevaluar las condiciones de aprendizaje, aplicando los estándares intelectuales en las diferentes actividades realizadas en los últimos 5 años.

## **Conclusiones**

Las habilidades de leer, escribir y pensar en el aula de clase son condiciones necesarias para un ejercicio pleno de comprensión de la realidad social. Las temporalidades y espacialidades contemporáneas transitan de lo real a lo virtual y viceversa, así como del texto, al hipertexto y al contexto. En consecuencia, el pensamiento crítico es una forma elemental para poder entender integral e interdisciplinariamente el mundo que nos rodea, además, si lo utilizamos correctamente desde la lectura, la escritura y la expresión verbal, la valoración de las acciones humanas serán mejor asumidas en la práctica cotidiana de los estudiantes. Los ejercicios escriturales como producto de la lectura multimodal en ciencias sociales se convierten en una alternativa para alcanzar aprendizajes que superan la reproducción de conceptos y lleva a los estudiantes a construir saberes sobre el tema o problema planteado. Intercambiar saberes e interpretaciones sociales entre docente, estudiante y contexto permite superar la afirmación se vale todo, y posibilita un pensamiento reflexivo basado en la comprensión de los textos, la valoración de las fuentes de información y la apropiación del presente interpretado desde el pasado. Finalmente, este trabajo se ha presentado en los Foros educativos institucionales del 2018 al 2020. Como ponencia en La Escuela Internacional de Posgrados en Educación (2018); la Red internacional de posgrados en educación (2020); el II Congreso internacional de ética, ciencia y educación (2021) y el Congreso internacional de investigación educativa (2022).

## Referencias

- Acevedo, A. y Carrera, M. (2002). *Evaluación de habilidades de pensamiento*. Hapeith. Chihuahua. México: Instituto Tecnológico de Chihuahua.
- Aisenberg, B. (2012). Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia. *Enseño Em Re-Vista*, 19(2), 269-275. <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/14933>
- Aisenberg, B. (2018). Leer y escribir textos en Cs. Sociales en la escuela – Entrevista a Beatriz Aisenberg. *Revista digital 12(ntes)*, 43, 26-35. <https://12ntes.com.ar/revista-digital/leer-y-escribir-en-ciencias-sociales-y-naturales/>
- Betancourth, S., Muñoz, K.T., y Rosas, T.J. (2017). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la región de Atacama-Chile. Prospectiva. *Revista de Trabajo Social e intervención social*, (23), 199-223. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i23.4594>
- Díaz, M. (2018). Pensamiento crítico en el aprendizaje de las Ciencias Sociales a partir de prácticas de lectoescritura en política en grado once [Tesis de maestría, Universidad Externado]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/943>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Parra, M. A. D. (2022). Desarrollo de habilidades en pensamiento crítico a partir de la propuesta de lectura minuciosa y escritura sustantiva en las clases de ciencias sociales. *Lenguaje*, 50(2S), 458-484.
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *La Guía del pensador sobre cómo leer un párrafo y más allá de este*. Fundación para el Pensamiento Crítico. [http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SPComo\\_Leer\\_un\\_Parrafo.pdf](http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SPComo_Leer_un_Parrafo.pdf)
- Shannon-Baker, P. (2016). Hacer que los paradigmas sean significativos en la investigación de métodos mixtos. *Revista de investigación de métodos mixtos*, 10(4), 319-334.

## Otras referencias

- Entrevistas estudiantes, Comunicación Personal, julio de 2021 y agosto de 2022.
- Grupo Focal de Estudiantes. Comunicación Personal, 23 de octubre de 2019.

# Construyendo mi educación sexual con un enfoque de ciudadanía y género.<sup>1</sup>

Kelly Yojana Pulido Patiño<sup>2</sup>

**Palabras clave:** Infancias, educación sexual integral, género y ciudadanía.

## Resumen

El presente artículo recoge el proyecto PEIS: Análisis de tensiones Infancias-Sexualidad-Escuela. Construyendo mi educación sexual con un enfoque de ciudadanía y género, el cual surgió como una experiencia pedagógica de aula hace más de seis años, y desde el 2021 se consolidó como un proyecto de investigación desarrollado desde la metodología Reflexión Acción Participación RAP. El texto se cuestiona por la implementación de la educación sexual integral en la primaria, las pedagogías de las sexualidades, la reestructuración curricular, el rol docente, la participación ciudadana de los niños y las niñas en busca de la transformación de las relaciones de género y adultocéntricas que reproducen la inequidad de género y el desconocimiento de nuestra sexualidad.

---

<sup>1</sup> Pulido, K. (2022) Proyecto de Investigación Pedagógica: Análisis de tensiones Infancias-Sexualidad- Escuela. Construyendo mi educación sexual con un enfoque de ciudadanía y género. Trabajo de grado para la Maestría Infancia y Cultura con Énfasis en Educación y Desarrollo Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

<sup>2</sup> Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Infancia y Cultura de la misma universidad. Docente de Secretaría de Educación del Distrito. Docente representante ante la Mesa Nacional de Educación Integral de la Sexualidad. Maestra Inspiradora IDEP 2021 y 2022, la línea de Género y diversidad sexual. Líder de la Red Nacional de Maestros y Maestras DIVERGENte.

## **Los orígenes de una investigación pedagógica de la educación sexual en quinto de primaria de la IED Juana Escobar**

Este proyecto de investigación pedagógica surgió en el colegio Juana Escobar IED, de la localidad de San Cristóbal en el sur de la ciudad. Inicialmente se llamaba “Vivo y disfruto mi cuerpo como territorio, lo respeto y lo hago respetar”. Desde el 2015 se empezó a implementar cada año en la asignatura de ética y valores con los 120 estudiantes del grado quinto. A partir del 2020 se consolidó como proyecto de investigación y actualmente se sigue desarrollando desde la articulación curricular con las asignaturas de ética, ciencias y tecnología.

El proyecto surge del cuestionamiento por el rol docente ante la realidad de los contextos de los y las estudiantes, sus intereses, problemáticas y necesidades, que apuntan a su vez, a una apremiante necesidad: la educación sexual integral, desde un enfoque de género y el reconocimiento de su ciudadanía. En la práctica docente desarrollada con esta población que se caracteriza por tener edades entre los 10 y 13 años, etapa vital de inicio de la pubertad, que se desarrolla en un contexto sociocultural altamente vulnerable, se identificaron problemáticas constantes como falta de educación sexual, la reproducción de las violencias de género y el abuso sexual infantil, entre otras. Ante esta situación se empieza a construir el proyecto del cual surgen más preguntas que respuestas, que se sintetizan en la siguiente pregunta problema: “¿Cuáles son los elementos que debe tener una propuesta pedagógica con enfoque de ciudadanía y género, que contribuya a transformar las tensiones que se presentan en la educación sexual de niños y niñas del grado 5° de primaria del colegio Juana Escobar de Bogotá?” (Pulido, K. 2022, p. 31).

Vale la pena aclarar, que la educación sexual se asume desde las tensiones donde se construye, ya que esta se configura socioculturalmente desde las relaciones complejas que se entretienen entre las infancias, la sexualidad y la escuela, y se presentan tanto a nivel individual como colectivo. De igual manera, tienen unas cargas socioculturales occidentales y adultocéntricas, de raza, generacionales y de género, que al ser analizadas permiten comprender el por qué es tan complejo y retador cumplir el derecho a la educación sexual en la escuela y más aún, dirigido a poblaciones infantiles.

Este proyecto se fundamentó y estructuró desde los resultados de un diagnóstico institucional, la reestructuración curricular, la construcción de didácticas y la planeación de encuentros pedagógicos, y tiene como propósito central: “Diseñar una propuesta pedagógica de educación sexual integral para las infancias / niñas y niños con un enfoque de ciudadanía y género que contribuya a superar las



tensiones que se presentan en la educación sexual del colegio IED Juana Escobar”. (Pulido, K. 2022, p. 31), y se formuló con los siguientes objetivos:

- Realizar un diagnóstico pedagógico donde se identifiquen problemáticas, necesidades e intereses de la educación sexual integral y las relaciones de género que se presentan en el colegio IED Juana Escobar.
- Diseñar e implementar una propuesta pedagógica de educación sexual integral con enfoque de ciudadanía y de género, donde se reconozca a los niños y las niñas como agentes activos en la construcción de saberes y transformación de sus realidades.
- Generar diálogos de saberes intergeneracionales a partir de encuentros lúdico- pedagógicos con las niñas, los niños y sus familias, que contribuyan a resignificar las formas en que se relacionan con su sexualidad, su género, consigo mismos y los demás (Pulido, K. 2022, p. 31).

El reconocimiento de la población, sus necesidades y problemáticas, la construcción del estado del conocimiento y la búsqueda de antecedentes, permitió encontrar algunos vacíos teóricos, pedagógicos que influyen directamente en que no se implemente la educación sexual integral en la primaria, o que esta se imparta de una forma fragmentada, parcializada y sesgada, es decir, de una manera no integral. En la medida que se presenta este proyecto, se irán planteando cuales son estas falencias o dificultades, al igual, que las elaboraciones que a raíz de la implementación de este proyecto de investigación y propuesta pedagógica se lograron desarrollar.

## **¿Por qué la educación sexual integral constituye un reto pedagógico para la escuela?**

La educación sexual se construye desde tensiones y resistencias que se evidencian en la escuela, las familias, las maestras y maestros, los directivos, incluso nosotros mismos. Pues sobre nuestra sexualidad recae toda una carga sociocultural y religiosa, la cual vivimos y educamos desde modelos autoritarios, biologicistas, moralistas, higienistas que la cargaron de tabúes y que aun siendo adultos no hemos podido superar en muchos casos. Estos miedos, moralismos y prohibiciones, estas creencias e imaginarios se encarnan con mayor fuerza en los niños y las niñas, a los cuales históricamente hemos encasillado en los discursos y estereotipos de inocencia, ingenuidad, angelicalidad, pureza, castidad, etc.

Según Estanislao Zuleta (1980), las sociedades occidentales han naturalizado al niño como un sujeto inmaduro en contraposición al adulto, su sexualidad de ha construido desde la prohibición y la culpa, desde el mito de la inocencia y la asexualidad infantil, en sus palabras: “(...) uno puede preguntarse, de dónde procede esa idea de la inocencia infantil; idea que ha sido un obstáculo histórico tan importante para mirar la conducta de los niños. La inocencia es un concepto muy curioso, es una especie de ignorancia feliz o una felicidad en la ignorancia, o una ignorancia bendita y aprobada” (p. 6).

La inocencia en los niños y niñas, construida socioculturalmente, hace referencia a la ignorancia de estos sujetos infantiles de los “peligros del mundo adulto”, dentro de ellos la sexualidad. Se cree no se debe educar al niño en la sexualidad, pues en nuestros imaginarios colectivos consideramos que están muy “pequeños” para entender, para que se les enseñe esta dimensión humana en su amplio espectro (función reproductiva, socioafectiva, comunicativa y erótica). En este afán de mantener al niño en su presunta asexualidad e inocencia se le priva del placer, se le priva de la educación sexual para evitar “corromperlo”. A la hora de implementar la educación sexual integral para las infancias se identifica una primera tensión a superar adultocentrismo vs. infancia “inocente”. Según, Seone (2015) los primeros manuales de educación sexual surgieron de la alianza iglesia-Estado y buscaban controlar el cuerpo infantil y sus pulsiones masturbatorias. Se buscaba contener la infancia desde la censura de su cuerpo y la anormalización de lo que no cabía dentro de lo “aceptado” (la diversidad, el placer, el agenciamiento sexual). Se evitaba la iniciación sexual temprana, la masturbación infantil era vista como un peligro. Se quería mantener una pureza y castidad a partir de un proceso civilizatorio basado en “lo correcto” y lo “decente”, se constituyó así una pedagogía del cuerpo, con fines eugenésicos, diferenciada por género y clase social, que “(...) mostraba un cuerpo fragmentado y velado por la naturaleza del pudor y la castidad” (Seone, 2015, p. 349).

La educación sexual para las infancias debe pasar por un profundo proceso de análisis y reflexividad sobre cómo concebimos y educamos a nuestros niños y niñas. Surge una segunda tensión entre el niño idealizado y deseado versus el niño real. La infancia como una construcción socio cultural diversa, es decir, que no se puede encajar en una sola infancia, sino que es construida y vivenciada diferente por cada sujeto infantil. En tal sentido, surge una primera premisa: “el niño”, “la niña” y “la sexualidad infantil” como un producto cultural determinado por la época y el contexto donde se configuren. “Como el niño es producto social también es una figura cambiante y está en crisis; no es una figura estable dada por la naturaleza, permanente, y que puede ser estudiada fuera de la historia. Mientras más conocemos diferentes sociedades, más claramente nos damos cuenta del carácter social de la formación infantil” (Zuleta, 1980, p. 34). Desde

esta perspectiva, cada sociedad define sus niños, los educa, decide qué, cómo y para qué los forma. Surge entonces otra tensión pedagógica en cuanto a la enseñanza: ¿Qué se le debe enseñar a los niños y las niñas de sexualidad?, ¿Desde qué edad se les debe educar en sexualidad?, ¿Cómo debe ser esa enseñanza?, ¿Qué quiere nuestra sociedad que nuestros niños y niñas sepan y qué no de sexualidad?

La educación sexual constituye un desafío pedagógico, en la medida que implica el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos, sujetos de derecho, de participación y de transformación, en otras palabras, supone el reconocimiento de su ciudadanía, de su capacidad de aprendizaje, de agencia y de empoderamiento. Esto conlleva a pensar y resignificar la educación sexual y su enseñanza, el currículo, las didácticas, las metodologías, es decir, construir las pedagogías de la sexualidad. Una de las resistencias o tensiones a la hora de implementar una educación sexual integral, es que se pretende impartir desde las construcciones subjetivas propias, dicho de otra manera, desde lo que creo, desde lo que considero “es el deber ser”; desde mis creencias religiosas, desde mi posición moral, desde cómo me educaron a mí, qué creo es “lo correcto o no” de la sexualidad. Esta visión subjetiva lleva a recaer en determinismos y naturalismos que reproducen relaciones sexistas, estereotipos y violencias de género; imponiendo una única sexualidad y no una sexualidad fundada en el conocimiento veraz y científico. Bermúdez y Granja (2019), plantean:

Todo el mundo quiere dictar una educación sexual ideal y no real, entonces esto se vuelve problemático (...) quieren enseñar solo lo que es políticamente correcto: Que los métodos de regulación de la fertilidad, que cómo funciona el aparato reproductor interno de la mujer, y el masculino, hablar del noviazgo, de valores y pare de contar (p. 116).

Estas resistencias que buscan enseñar de la sexualidad solo lo “conveniente”, solo lo que es aceptado socialmente y curricularmente, es uno de los principales vacíos y dificultades a superar, que se enlaza a su vez con otras cuestiones, no menos problemáticas: ¿En qué asignaturas se debe enseñar la sexualidad?, ¿Estamos preparados profesionalmente para impartir una educación sexual integral?, ¿Cómo articularla con el PEI, el currículo, el PEIS?, ¿Cómo lograr una verdadera transversalización?. En este sentido, es más acertado entender la educación sexual como un conjunto de retos pedagógicos, los cuales se asumieron, en nuestro proyecto, desde la investigación y la creación.

## **El proceso de investigación y la creación de la propuesta pedagógica, una apuesta por transformar la educación sexual en la escuela**

Al hacer un recorrido conceptual por el estado del conocimiento de la educación sexual en Colombia y algunos países de Latinoamérica, se puede concluir que es muy poco lo que se ha abordado la educación sexual en la educación primaria y que hay grandes vacíos sobre esta en el bachillerato. La normatividad, las políticas y la legislación han avanzado, sin embargo, la práctica dista mucho de la teoría y de los acuerdos internacionales. La educación sexual sigue siendo “una asignatura pendiente” (Manzano y Monserrat, 2015), su implementación, investigación y pedagogías se quedan cortas, al igual que la formación docente, frente a las verdaderas necesidades educativas en esta materia. Además, existe poco material didáctico y pedagógico que aborde la sexualidad más allá del cuerpo y su anatomía y tradicionalmente se ha relegado su enseñanza a las áreas de biología y ética. Por décadas se lleva enseñando desde unos modelos u enfoques cerrados, discriminatorios y patologizantes.

Desde estos enfoques tradicionales la sexualidad se enseña desde la higiene, la prevención de ITS, del embarazo, la salud, es decir, desde la patologización y la abstinencia, dejando de lado aspectos como la socioafectividad, el erotismo y la comunicación. “La pandemia del Sida que venía desde los ochenta, en América Latina empezó a tener sus principales víctimas y a aumentar las cifras de contagio en los noventa. Este fenómeno llevó a que la educación sexual estuviera enfocada a la prevención de las enfermedades de transmisión sexual. La pedagogía que usaban era la del terror y el miedo (...)” (Bermúdez y Granja, 2019, p. 45).

Esta forma de concebir y educar la sexualidad se basa en el aprendizaje de conocimientos ligados a la reproducción humana y su anatomía. Lamentablemente este modelo aún prevalece en la enseñanza de la sexualidad en la secundaria, y en la primaria a veces ni siquiera es abordada desde estos aspectos, y mucho menos desde su integralidad. Los maestros y las maestras reproducimos relaciones de poder y de género en la escuela, puesto que la educación sexual se desarrolla por acción o por omisión, esta puede perpetuar la inequidad o transformarla. Se identifican entonces, otras resistencias, las que se instauran al querer romper con las brechas de género y el sistema patriarcal sexo-género. En el aula, inconscientemente, replicamos jerarquías, roles, estereotipos, violencias, desigualdades de género, etc.: “Estos aspectos se desarrollan a través del currículo oculto y se relacionan por patrones de comportamiento sexista, a través del discurso, los materiales y la práctica pedagógica. Si estos aspectos no son abordados difícilmente podremos hablar en realidad de una educación

sexual para todos y todas” (Rivera, *et al.*, 2017, p. 135). Por esto, es importante una reestructuración del plan de estudios que busque una “justicia curricular” (Connell, 1997).

En ese ejercicio de reflexividad fue necesario abordar no sólo la educación, sino las infancias, la escuela, las sexualidades, el género, la ciudadanía, entre otros. Así nace la necesidad de cuestionar el rol docente, la práctica pedagógica, incluso el “ser” mismo, el ser occidental, mujer, madre, hija, maestra..., la responsabilidad de reconocer las subjetividades de los niños y las niñas que se conjugan en la institución distrital Juana Escobar, no solo porque el objeto de estudio y esta hermosa población lo ameritaban, sino porque se había emprendido un camino de introspección y de deconstrucción, del cual ya no se podía volver.

Este proceso de investigación, además de analizar y sistematizar las participaciones de los y las estudiantes a la luz de la teoría, se propuso crear una propuesta pedagógica de educación sexual para las infancias que atendiera a las necesidades institucionales, pero a su vez, a los vacíos pedagógicos encontrados en esta materia. Propendiendo por una integralidad, transversalidad, sentido crítico, didácticas innovadoras y elementos que sirvieran como referente a otros maestros y maestras que quisieran embarcarse en esta construcción de educación sexual desde una perspectiva de ciudadanía. Este constituye el principal aporte de esta investigación, el formular unas luces pedagógicas y didácticas que brindaron importantes resultados e impactos en nuestra población, que permitieron dar cuenta de un proceso pedagógico asertivo en la primaria.

Este proyecto de investigación pedagógica se llevó a cabo desde el método etnográfico y a su vez se articuló con la metodología RAP, Reflexión Acción Participación (SED, 2014), que a su vez se basa en la IAP y la pedagogía crítica. A continuación, se retomará sintéticamente cada uno de sus momentos pedagógicos desarrollados, a partir de las acciones y los logros alcanzados en estos:

## **Fase 1: Diagnóstico**

### **Pensarse y pensarnos: Reconozcámonos como sujetos/as sexuales**

Esta fase se empezó a desarrollar desde el 2021, a partir de la aplicación del cuestionario Pre a estudiantes y una entrevista abierta a maestros y directivos. Con sus resultados se construyó un diagnóstico institucional que permitió establecer no sólo los retos de implementar la educación sexual, sino también dinámicas socioculturales como, por ejemplo, las relaciones intergeneracionales entre adultos y niños, que constituyen una brecha, que se evidencia en la falta de comunicación, de confianza y aceptación entre generaciones “jóvenes” y adultas.

De esta forma, se identificó la diferencia intergeneracional que influye en las visiones de sexualidad, en la forma de aprenderla, entenderla y vivirla.

Bermúdez lo explica de la siguiente manera, las nuevas generaciones a diferencia de las generaciones adultas que crecieron bajo un paradigma de educación autoritario, se configuran como sujetos en un marco de derechos: “ellos nacieron bajo una nueva concepción de los derechos y del ejercicio de la ciudadanía, pues a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño 1989, se les otorgó protección para no ser maltratados ni discriminados y se les relacionó libertades para expresar su opinión y desarrollarse desde su propia individualidad” (Bermúdez, 2020, p. 339). En este sentido, una de las mayores dificultades que manifiestan los y las estudiantes al hablar de sexualidad con los adultos, es que no hay un buen canal comunicativo y de confianza, pues identifican que los mayores se incomodan, avergüenzan, evaden y hasta se enojan al hablar sobre el tema, esto tanto en el caso de las familias como de los maestros.

Otro hallazgo importante fue que al entrevistar los maestros hombres, se identificó que ellos se abstienen de impartir educación sexual por desconocimiento, a diferencia de la mayoría de las maestras mujeres, sino que se abstienen por miedo a ser juzgados como “adoctrinadores” de la sexualidad de las niñas, “acosadores” o “abusadores”. Ya que históricamente se ha asignado la educación sexual a las madres, mujeres y maestras, sobre todo si es dirigida a niñas. Como se puede evidenciar en la respuesta de uno de los maestros de primaria al preguntar qué dificultades hay para educar en sexualidad:

Es un tabú abordar el tema, somos unos religiosos camanduleros, vemos el cuerpo y la sexualidad como el pecado, lo que tiene que ver con la carne es pecado, acompañado por la religión y esos constructos culturales, pero sobre todo el machismo, las profes de primaria lo abordan y bien, pero si un profesor hombre de primaria lo aborda, puede ser mal visto socialmente, ¿cómo así? que un hombre profesor le está hablando a una niña de... Porque siempre está ese imaginario que el hombre, por lo general, es visto como el abusador y en la casa, generalmente, un hombre no es el que se encargado de hablar estos temas, lo hacen las mujeres. También en la escuela, que llegue un hombre a hablar esto raya en el tabú, es algo raro, inusual, la gente se asusta (Maestro Fredy Riaño Primaria).

El acercamiento a las realidades de la educación sexual en la institución, desde las perspectivas de los diversos actores de la comunidad, permitió identificar algunas tensiones que son de orden generacional, cultural y religioso, que se presentan en la sociedad y se reproducen en la escuela, que se caracterizan por el tabú, el adultocentrismo, pero que a su vez están relacionadas con los estereotipos y roles de género. Lamentablemente en las instituciones educativas, donde

aproximadamente el 70% de las maestras son mujeres, las principales resistencias para abordar la sexualidad y el género en la escuela proviene de ellas. Se crea así un círculo vicioso, donde las mujeres son víctimas del sistema patriarcal y machista, pero a su vez inconscientemente lo reproducen. Asimismo, los hombres también se ven afectados por esta dinámica, pues un maestro hombre que no guarde distancia con sus estudiantes y no sea prudente en la manera como se relaciona y lo que les enseña a los y las estudiantes, corre el riesgo de ser señalado como “abusador”.

## **Fase 2: Construcción propuesta pedagógica**

### **Diálogo de saberes: apropiémonos de nuestra educación sexual**

En esta fase se construyó la propuesta pedagógica<sup>3</sup> que partió de la reestructuración curricular de las asignaturas de ética y valores, ciencias sociales y religión en el 2021, y de las asignaturas de ética, ciencias y tecnología e informática en el 2022, integrando en estas mallas curriculares los lineamientos planteados por la Unesco (2018) en las Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad y las potencialidades planteadas por Bernal Marina (2019) en el Programa Socioeducativo de Educación para la Sexualidad SED-IDEP. Esta apuesta pedagógica se desarrolló desde la creación de módulos pedagógicos, juegos virtuales, blogs, videojuegos, juegos de mesa, juegos de socialización y asociación, entre otros. Contó también con la participación activa de las familias, constituyendo una respuesta a las necesidades educativas surgidas dentro de la institución durante la pandemia y en el desarrollo de las actividades de la educación virtual y remota.

## **Fase 3: Implementación- Encuentros pedagógicos**

### **Trasformando realidades: Propongamos nuevas formas de relacionarnos**

La propuesta pedagógica se realizó tanto en las clases virtuales, como en las presenciales, en espacios extra académicos donde se lograron integrar familias de los estudiantes, tanto desde el trabajo remoto como de encuentros institucionales. Para lograr este proceso de aprendizaje se partió de varios principios, tales como las relaciones horizontales de poder, el diálogo de saberes, el empoderamiento de los y las niñas desde la construcción de su sentido crítico. En este recorrido se realizaron actividades como corpografías, relatos, diarios de campo, creación

---

<sup>3</sup> Para ver el proyecto y la propuesta pedagógica y sus evidencias, remitirse al DRIVE [https://docs.google.com/document/d/1HldIpna1BRHYT2ZZzL6DDgi\\_k2HcIzqB/edit?usp=sharing&ouid=16487194367262077563&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1HldIpna1BRHYT2ZZzL6DDgi_k2HcIzqB/edit?usp=sharing&ouid=16487194367262077563&rtpof=true&sd=true) o Portafolio ONENOTE Proyecto de Investigación Educación Sexual Integral 2021 [https://internoredpedu-my.sharepoint.com/:o/g/personal/kypulido\\_educacionbogota\\_edu\\_co/EkZQ772sDWZOneO\\_AfiVsABNIWMf6VIEEf\\_00XjVfVVZw?e=E8SR8q](https://internoredpedu-my.sharepoint.com/:o/g/personal/kypulido_educacionbogota_edu_co/EkZQ772sDWZOneO_AfiVsABNIWMf6VIEEf_00XjVfVVZw?e=E8SR8q)

de caricaturas, historietas y campañas de sensibilización, logrando que los y las estudiantes se reconocieran como seres sexuados, reconocieran su cuerpo como territorio y las relaciones inequitativas de género de su contexto.

Una estrategia utilizada fue integrarlos como investigadores activos. Ellos y ellas construyeron su propio diario de campo, donde se “montaron los lentes de género”, lograron construir su ciudadanía sexual al comprender la importancia de la educación sexual y la necesidad de transformar las desigualdades entre hombres y mujeres en su diario vivir. A su vez, se volvieron multiplicadores de saberes promoviendo la educación sexual dentro de sus familias y comunidad educativa, como se puede evidenciar en el testimonio de una de las madres de quinto:

Aprendí cosas que yo estaba muy errada, que no conocía, entonces Nico me iba explicando, me decía la profe me explicó esto, por ejemplo, lo del desarrollo de los niños (poluciones nocturnas y sueños mojados), la educación sexual mujer y hombre, cuando vieron los aparatos reproductor femenino y masculino, los derechos de la mujer, yo no tenía claridad de eso Esperanza Roa Soler, madre de Nicolas Stib Navarro 504 (Pulido, 2022, p. 269).

Este proyecto de investigación y propuesta pedagógica constituyó un proceso de construcción de tejido social y de resignificación de la relación consigo mismo, con su sexualidad, su cuerpo y los otros. Uno de los productos creados, donde se evidencia este empoderamiento y que recibió un reconocimiento a nivel distrital en el Reto Educamp del IDEP 2021, fue el noticiero infantil Noticiero ICG Infancias Construyendo Género (Ver en <https://youtu.be/AhzAWJ0Xhyw>), audiovisual donde se evidencia la participación activa, la construcción de ciudadanía y el nivel de apropiación del proyecto alcanzado por los y las estudiantes.

## **Fase 4: Análisis de resultados**

### **Reconstruyendo saberes: Resignifiquemos la forma de aprender nuestra sexualidad**

Gracias al proceso pedagógico e investigativo se identificaron y analizaron diferentes impactos alcanzados. Uno de ellos es la resignificación alcanzada por los niños y las niñas sobre la concepción de sexualidad y de educación sexual, que en el cuestionario pre eran relacionadas básicamente con las relaciones sexuales y la reproducción, y en el cuestionario post se evidencia que ahora son concebidas desde otros aspectos como la socioafectividad, el autoconocimiento y autocuidado, etc., tal como se puede observar en las siguientes participaciones:



¿La educación sexual es?: “Aprender más sobre mí, para saber los cambios físicos y personales”, “Aprender de mi cuerpo, es conocerme, aceptarme y cuidarme”, “Es cuidarse de abusos y maltratos, respetar mi cuerpo y respetar el de los demás, para prevenir muchas cosas malas” (Pulido, 2022, p. 256).

También, se evidencia un cambio de mentalidades respecto al género, el cual no conocían o relacionaban únicamente con el sexo biológico; al finalizar el proyecto lo percibían como un producto cultural y lo relacionaban con la identidad, la desigualdad, la diversidad, la diferencia y la búsqueda de equidad. Lo más importante es que construyeron un sentido crítico ante sus propias realidades, como se observa en estas definiciones brindadas por estudiantes de quinto grado:

El género es el estilo de vida que tiene cada persona y podemos lograr una equidad de género cuando podamos aceptar a los demás por su raza o por su sexo (Pulido, 2022, p. 257).

Que todos tenemos los mismos derechos y opiniones, pero lo importante es que somos diferentes” (Pulido, 2022, p. 257)

Aprendí a romper estereotipos sobre los hombres y mujeres, todos somos libres de escoger lo que nos gusta sin ningún límite y aprender los valores para respetar, valorar tanto mi cuerpo como la identidad de los demás, que los niños no debemos ser agredidos de ninguna manera (Pulido, 2022, p. 224).

En esta búsqueda de sentidos, intercambio de saberes y construcción teórica, se logra la comprensión que el género no puede ser abordado al margen de la diversidad sexual y la ciudadanía, y que resulta más fácil transformar estereotipos, roles y violencias de género en los discursos, narrativas de los niños y las niñas en comparación con los adultos, gracias a su “plasticidad” en el aprendizaje. Lograr estos cambios de mentalidades y lenguajes constituyen un gran primer paso para la transformación de desigualdades en la escuela y la sociedad.

## **La educación sexual integral para las infancias: un necesario proceso de reconciliación**

A modo de conclusión, pensar la educación sexual integral debe pasar por un proceso de introspección del maestro como sujeto adulto, sexuado y educador, por el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos sexuados y su ciudadanía. Así mismo, buscar nuevas formas de relacionarnos consigo mismos, con nuestro cuerpo, nuestra sexualidad, y por supuesto, con los otros, desde un proceso de alteridad, donde se analicen, comprendan e investiguen las tensiones y resistencias que hacen compleja su implementación y se trabaje sobre estas. Se debe partir de un sentido crítico, de un acto de construcción y deconstrucción

con la comunidad educativa, buscando un intercambio dialógico de saberes, un acto de compartir, escuchar, comunicar, reflexionar y proponer entre estudiantes, familias y maestros, generando acciones de transformación y prevención, todo lo cual implica resignificar la forma de relacionarnos, educar y aprender de nuestra sexualidad.

Y lo más importante, es una posibilidad de reconciliación entre adultos y niños, maestros y estudiantes, padres e hijos, mujeres, hombres y otrxs..., para construir colectivamente desde lo instituido culturalmente. Este proceso de reestructuración curricular constituye un horizonte para el cambio, para replantear relaciones verticales de poder en la escuela, para reconocer a los niños y las niñas como agentes multiplicadores de la educación sexual en su familia y contexto.

Finalmente, es esencial el rol del maestro como líder, como creador, como cuestionador de la práctica docente, un agente activo en la construcción de conocimientos, didácticas, lúdicas, espacios pedagógicos, un productor de conocimientos que piense las pedagogías de la sexualidad, que articule lo institucional, lo familiar y local, que no solo movilice su comunidad, sino también a otros maestros en esta búsqueda de sentidos. El papel de las y los educadores es tejer con otros agentes educativos buscando que su saber pedagógico trascienda los muros de la escuela, para llegar a incidir incluso a nivel nacional e intercambiar experiencias internacionalmente. Los y las maestras como sujetos políticos de la educación tenemos bastante que aportar a la construcción de políticas públicas y la transformación de las realidades de nuestras infancias.

La Educación Sexual Integral para nuestras infancias debe entenderse como un acto político y desde la posibilidad de transformación, de reconciliación que el poder de la educación y puede generar.

## Referencias

Bermúdez, L. y Granja. S. (2019). *Sexualidad sin pelos en la lengua*. Bogotá: Intermedio Editores S.A.S

Bermúdez, L. (2020). *La familia en la construcción de la ciudadanía sexual en Escuela y familia misión imposible. 27 maneras de implicar a las familias educativamente*. Madrid: Ediciones Khaf.

Bernal, M. (2019). *Programa Socioeducativo de Educación para la Sexualidad*. Bogotá: IDEP SED.

- Manzano Pauta, D. E. y Jerves Hermida, E. M. (2015). Educación sexual: La asignatura pendiente. *Maskana*, 6(1), 27–38. <https://doi.org/10.18537/mskn.06.01.03>
- Pulido, K. (2022) Análisis crítico de tensiones Infancias - Sexualidades - Escuela. Construyendo mi educación sexual con un enfoque de ciudadanía y género (Maestría Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas).
- Rivera, M., Sepúlveda, P. y Camacho, J. (2017) Educación sexual humana más allá de lo biológico. *Revista Bio-grafía. Escritos sobre la biología y su enseñanza*, 9(16), 131-146. <https://salutsexual.sidastudi.org/es/registro/a53b7fb35964dafc0159d5ce104901b4>
- Secretaría de Educación del Distrito (SED) (2014). *Currículo para la excelencia académica y formación integral*. Orientaciones Generales. Bogotá: SED.
- Seoane – Cegarra, J. (2015) Pedagogía del cuerpo y educación sexual en la España Contemporánea. *Revista Itinerario Educativo*, (66), 347-377. <https://doi.org/10.21500/01212753.2226>
- Unesco (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad Un enfoque basado en la evidencia*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Zuleta, E. (1980). Proceso de desnaturalización. El carácter social de la infancia (Texto Inédito). <https://psikologika-mente.blogspot.com/2013/02/elcaracter-social-de-la-infancia.html>

# Imaginarios de legalidad y legitimidad: entre la cultura del desacato instituido y la mirada instituyente de la norma

Claudia Patricia Malagón Pinzón<sup>1</sup>  
Jenny Yamile Malagón Pinzón<sup>2</sup>

En el aula cobra vital importancia visibilizar los discursos de los estudiantes por cuanto en ellos subyacen imaginarios que permiten comprender la forma como conciben su propia realidad. La escuela no puede ser ajena a la necesidad de adentrarse en las narraciones de niñas, niños y jóvenes, más aún en un país donde es fundamental reconstruir el tejido social y la memoria histórica, y en momentos en los cuales los efectos de la pandemia han incidido en las relaciones sociales, la salud mental e incluso en la forma como se conciben las normas y se legitiman las diversas acciones.

Hablar de imaginarios implica recordar que los esquemas construidos socialmente como indica Pintos “nos permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad” (2006, p. 2), dicha construcción puede surgir por el consenso, pero igualmente pueden ser impuesta y universalizada. La escuela es un escenario en el cual subyace el magma de significaciones de los estudiantes, cimentado en sus creencias, costumbres, vivencias y relaciones que establecen en la familia, la escuela, el barrio. Por ello, imponer una mirada única de la realidad, niega la posibilidad de una construcción colectiva del aprendizaje.

---

<sup>1</sup> Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Educación, con énfasis en desarrollo humano y valores, de la Universidad Externado de Colombia. Docente del colegio El Cortijo–Vianey IED (Usme).

<sup>2</sup> Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. Docente del colegio El Cortijo–Vianey IED (Usme).

A lo largo del recorrido pedagógico de quienes desarrollamos la actual investigación, hemos intentado abordar el tema de los imaginarios en la institución educativa, no sólo por un interés personal de las autoras en sus trabajos de maestría y en proyectos desarrollados con antelación, sino porque dicho estudio brinda la posibilidad de una lectura de la situación escolar desde el análisis de los códigos discursivos, en este caso, de la legalidad y la legitimidad. De igual forma, porque la Ley 1732 del 2014, por la cual se estableció la Cátedra de la Paz, invita a una nueva mirada de las instituciones y sus planes de estudio que permita la reconstrucción de la memoria histórica desde diferentes perspectivas, lo cual implica el acercamiento a las significaciones que construyen los estudiantes, quienes provienen no sólo de diversas regiones sino, además, con historias de vida muy disímiles.

Tras la pandemia se requiere repensar la convivencia escolar, ya que los problemas que se viven en la escuela deben abordarse desde una perspectiva dialógica que propenda por el ejercicio de la ciudadanía, mediante el cual se busque una nueva cultura de la civilidad, pensando que “el fortalecimiento de las competencias comunicativas puede preparar ética y políticamente ciudadanas y ciudadanos para la participación democrática” (Hoyos, 2004, p. 17). Hablar de legalidad y legitimidad en la escuela permite abordar no sólo fenómenos de la actual situación política, sino también adentrarse en las construcciones simbólicas que hacen los estudiantes sobre situaciones de su entorno inmediato, que ponen en juego sus principios frente a la cultura del atajo y el desacato como forma de supervivencia, instituida e institucionalizada en muchos casos.

Esta lectura de la realidad escolar conduce a cuestionar los imaginarios que subyacen en los estudiantes sobre legalidad y legitimidad a partir de diversos ejercicios reflexivos y dialógicos (análisis de situaciones y grupo focal). La presente investigación, iniciada en el 2021, busca fundamentalmente adentrarse en el universo simbólico de los estudiantes, identificando los imaginarios instituidos e instituyentes, reconociendo en dichos discursos la relación entre el decir “legin” y el hacer “teukhein” al abordar situaciones relacionadas con su contexto inmediato (Castoriadis, 1975).

La población seleccionada de esta investigación corresponde a estudiantes de Secundaria y Media del colegio El Cortijo–Vianey IED, ubicado en la localidad de Usme, cuyas edades oscilan entre 13 y 18 años. Se espera que, a través de la presente investigación, se pueda generar a mediano y largo plazo un trabajo de índole transdisciplinar que redunde en las transformaciones requeridas en el currículo, que respondan a los propósitos de la Ley 1732 del 2014 sobre la Cátedra de la Paz, y a los retos actuales de la enseñanza tras la pandemia. El presente trabajo encuentra asidero en investigaciones ya efectuadas no sólo en

la formación de Maestría de las autoras, que converge en un diálogo desde el pensamiento histórico hasta el desarrollo humano y de valores, sino además en trabajos destacados sobre el tema. El primero de ellos, presentado por Girola (2020), centrado en los imaginarios sociales y las representaciones, analiza las dimensiones de dichos imaginarios desde los más abarcadores, tales como la idea de nación o género, hasta los más acotados como migración, educación, entre otros, que tienen especificidad propia. Su principal aporte es la imbricación con el poder, que sirve para obtener legitimidad o para generar contraposición y confrontación, hecho que se observa en los resultados de los instrumentos que se presentan en este documento.

El trabajo de Lancha (2018) desarrolla un análisis de la dialéctica entre legalidad y legitimidad como categorías fundamentales del derecho, a partir de la concepción previa de la justicia, donde la legitimidad crea los límites de la legalidad y cuya visión puede aplicarse a las diferentes situaciones que enfrentan niñas, niños y adolescentes, en las cuales está en juego una norma y el respectivo grado de validez que se le otorga.

Cabe aclarar que para el escenario educativo no existen muchos análisis centrados en estas dos categorías, sin embargo, se reconoce el trabajo ganador del Premio a la Investigación 2021 de Edisson Parra (IDEP, 2022) que busca establecer las relaciones de los sujetos escolares con las normas, enfatizando en el relato como fuente de los escenarios de poder y las experiencias escolares para la construcción de subjetividades políticas e identidades colectivas.

La presente investigación avanza en la comprensión de lo instituido (literal o relacional) y lo instituyente (crítico o propositivo), que sirve de base para un trabajo en el aula, que propende por resignificar dichos imaginarios instituidos y buscar desde la escuela generar conciencia del beneficio colectivo a través de frenos disuasivos que fortalezcan la legitimidad y la legalidad para mejorar la convivencia.

## **Imaginarios de legalidad y legitimidad**

La legalidad y la legitimidad adquieren un papel importante en el estudio no sólo de la vida política, sino de las relaciones entre los individuos, por tanto, se debe analizar el contenido simbólico dado a estos dos términos y el valor que adquieren en nuestra sociedad. Desde una perspectiva democrática “además, de las sanciones y de buenos gobiernos, una sociedad necesita que la gente esté dispuesta a someter sus creencias, sus valores y sus intereses a las leyes. Esto se le denomina cultura de la legalidad.” (García, 2009, p. 273).

La legitimidad se asocia con la conciencia del beneficio colectivo, la cual depende de la experiencia del individuo, en que el sistema funcione o no. La legitimidad es aquella razón por la cual se considera que quien ejerce el poder, quien expide las normas, merece o cuenta con nuestra aceptación, confianza o credibilidad para que las leyes que expida sean consideradas obligatorias, “la legitimidad así entendida es una especie de disposición general a aceptar las decisiones o normas aun cuando su contenido es indeterminado o no conozcamos el resultado final” (Bermúdez, 2021, p. 97).

Se debe distinguir entre el ámbito de las libertades privadas y el ámbito de las libertades públicas para que los ciudadanos ejerzan sus derechos sin afectar al colectivo y sus acciones garanticen la consecución de las normas establecidas por la ley. El cumplimiento de la ley no está sujeto a negociación, ni es una mercancía que se gestiona a través del dinero, los favores o los beneficios, tampoco se pueden flexibilizar las normas para favorecer a ciertos sectores de la población que consideran que tienen valores superiores o que existe una deuda social con ellos, o simplemente que ven la infracción de la norma como una estrategia que los privilegia y en la que media una institucionalidad débil.

El profesor Mauricio García (2009) plantea una metodología para entender la cultura del incumplimiento en Colombia, que se apoya en el modelo sociológico weberiano a través de una tipología que permite caracterizar a los sujetos y las acciones que debilitan la legalidad y se justifican en una pobre legitimidad institucional; este último elemento se cimienta en imaginarios instituidos de la cleptocracia, la flexibilidad de la ley y en antecedentes históricos de nuestro periodo colonial en el que los funcionarios españoles impusieron la máxima de “la ley se acata, pero no se cumple”.

Todos estos factores han generado una cultura del desacato de las normas que se clasifica en tres tipos de prácticas bajo los modelos estratégico, cultural y político, siendo identificadas por razones que validan la actuación de los incumplidores. Dichos incumplidores pueden agruparse en estos tres modelos de acción y pensamiento: los que hacen un cálculo de costos y beneficios de la obediencia (estratégico); los que hacen un acto de resistencia contra la autoridad y ven a las instituciones y a las autoridades como carentes de legitimidad (político) y los que consideran que los valores que las normas transmiten son menos importantes que otros valores (cultural). No son modelos fijos o totalmente inalterables, ya que depende de sus intereses, contextos, circunstancias, condiciones o posibilidades para trasgredir la norma, por esta razón pueden mezclar visiones que finalmente los caracteriza por desobedecer la norma (García, 2009).

El profesor García reconoce en la acción y la cotidianidad una serie de mentalidades incumplidoras que se han instituido, arraigado y reproducido en nuestro país, debido a los problemas que encarna el ejercicio de la legitimidad y la legalidad, desde aspectos jurídicos y administrativos, que lesionan nuestra percepción como ciudadanos y configuran escenarios de inviabilidad institucional y cívica frente a la convivencia.

Los incumplidores de normas se aproximan a las siguientes definiciones: i) El vivo, se aprovecha de los demás por conveniencia, busca satisfacer su interés personal y para ello acomoda los medios a los fines, sin importar código moral o ley; ii) el rebelde, se aprovecha del tradicional déficit de eficacia y legitimidad de los estados, rompe sus ataduras con la legalidad en venganza por un hecho que considera una afrenta contra su persona o su propiedad; iii) el arrogante, asume una actitud de superioridad moral, responde de forma pedante y burlesca, tiene la creencia en valores supra legales como la religión y la familia para interpretar la ley y la vida en sociedad (García, 2009).

El arraigo cultural del atajo y del desacato como principios de supervivencia, tiene su origen en el periodo colonial y de formación republicana, pero se ha consolidado a través del narcotráfico y su ideal del dinero fácil y de un “capitalismo gansteril”, en el cual el clientelismo y la corrupción se alimentan del presupuesto público (Tobón, 2021). Este modelo se ha reproducido constantemente en la sociedad y ha permeado los diferentes contextos. De acuerdo con el biólogo Richard Dawkins, se ha desarrollado el fenómeno de la memética, en el que los seres humanos fundamos nuestras creencias y que es la consecuencia de los memes culturales donde se imita y emula lo que hemos experimentado, por directa o interpuesta persona, de padres y abuelos o de pares generacionales (Tafur, 2019). Esas premisas que se convierten en metanarrativas y son muy difíciles de cambiar en el tiempo, moldean nuestros pensamientos y comportamientos a mediano y largo plazo.

Desde la revisión conceptual del problema planteado en esta investigación se debe cuestionar qué lleva a los sujetos escolares a transgredir la norma, a desarrollar distintas dinámicas para evadirla, cómo opera el concepto del sujeto “racional”, entendido como la persona que toma sus decisiones para obtener el mejor resultado, guiado por su interés personal, luego de comparar todas las posibles opciones o, por el contrario, actúa el sujeto- “irracional”, que es la persona que toma sus decisiones no sopesando opciones, sino por motivos emocionales, instintivos (Tafur, 2019).



## **Diseño metodológico y desarrollo de la experiencia**

La investigación desde el marco epistemológico es de orden humanístico – interpretativo, orientada a “describir e interpretar los fenómenos educativos (...) se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales” (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994, p. 193), lo cual permite acercarse a los discursos de dichos agentes desde su contexto. Como estudio descriptivo e interpretativo utilizó instrumentos de diversa índole. En primera instancia, una encuesta sobre las actitudes y comportamientos de los estudiantes en sus acciones cotidianas; en segundo término, un análisis de situaciones cuyo objetivo es visibilizar las narraciones que se instituyen y reproducen o que, incluso, generan ruptura frente a los discursos hegemónicos; finalmente, el trabajo con un grupo focal, donde se abordan asuntos actuales de la vida política y socioeconómica para analizar dichos imaginarios sociales.

Las categorías de análisis utilizadas corresponden a los imaginarios instituidos, entendidos como aquellos “que se configuran como producto social construido o impuesto, legitimado y, por tanto, basado en discursos y acciones que permiten su establecimiento” (Malagón, 2012, p. 28) y los imaginarios instituyentes, definidos como aquellos que buscan “crear un arquetipo alternativo al modelo dominante, (que) equivale a concebir una nueva cosmovisión” (Gilbert, 1993, p. 23).

Los primeros corresponden a imaginarios sobre legalidad y legitimidad que pueden imponerse por la fuerza, el consenso o la costumbre, que corresponde a una mirada desde la norma o la trasgresión de ésta, así como su legitimación que permite que se instituya, como es el caso de los incumplidores de normas (tipología expuesta por el profesor García). En los imaginarios instituyentes, por su parte, se denota alteridad; son aquellos discursos que se alejan de lo hegemónico, que plantean nuevas miradas a la forma como se percibe la norma y su legitimación, donde se sopesan los valores y principios, así como se reconoce el papel de los estudiantes como sujetos de derecho.

En un primer momento se desarrollaron discusiones en los espacios de la clase de Ética y Ciencias Sociales (virtuales y presenciales), en los cuales se hizo evidente la tendencia de los estudiantes a cuestionar el cumplimiento de las normas y a sugerir que éstas eran susceptibles de ser negociadas para que alcanzaran un grado de legitimidad. Luego se realizó una encuesta a 53 estudiantes de secundaria, en la que se valoraban conductas en torno a la cultura del atajo para obtener resultados favorables y se evaluaban las posibles razones por las cuales se comete fraude. Posteriormente se convocó a un conjunto de niñas, niños y jóvenes de diferentes

grados (grupo focal), con quienes se fueron elaborando hilos argumentativos en ejercicios de análisis de casos, dilemas morales y discusiones guiadas. Este ejercicio facilitó un acercamiento a la disociación que hay entre las normas sociales y morales, a la configuración de un homo economicus (Tafurt, 2019) y al apego a una confianza distribuida (Bermúdez, 2021) que vuelve difuso el panorama de la legitimidad e instrumentaliza la legalidad. Cabe aclarar que dicho trabajo se está compartiendo, a través de audios cortos en la emisora escolar, como parte del proceso de socialización con la comunidad educativa y el desarrollo de espacios dialógicos en el aula de clase y en reuniones con docentes y directivos de la institución.

Para adentrarnos en el universo simbólico de los estudiantes en relación con la legalidad y la legitimidad, identificando los imaginarios instituidos e instituyentes, se intentó analizar las razones que aducen ellos para evadir el cumplimiento de las normas y cómo estas se vinculan con la cultura del desacato y con una sociedad desestructurada, sin capital social y con un fuerte individualismo (García, 2009). Así mismo, se buscó identificar los perfiles que se han construido en torno a la cultura del incumplimiento y las posibles formas de disuasión que podrían funcionar como incentivos en las relaciones e interacciones sociales y que resulten mucho más poderosos que los incentivos individuales (Bermúdez, 2021) para promover y resignificar los conceptos de legalidad y legitimidad.

## **Imaginarios instituidos e instituyentes**

Los resultados de la primera encuesta realizada a 53 estudiantes de secundaria evidencian claramente la prevalencia de imaginarios instituidos, representados por respuestas que denotan la trasgresión de la norma, al realizar acciones que se consideran deshonestas en el ámbito académico. Dichas acciones están vinculadas a motivos emocionales, en los cuales los estudiantes no buscan obtener el mejor resultado para sí mismos, sino mantener una buena imagen ante el grupo, ayudar a un compañero que tiene dificultades, o solidarizarse con el otro para posteriormente obtener alguna contraprestación. Los encuestados consideran legítimo “copiar un trabajo” o “incluir un compañero en una actividad sin que haya colaborado”, pese a que en el trabajo dialógico posterior reconocen que ello los afecta a largo plazo. Se evidencia que existe una fractura entre el decir “legin” y el hacer “teukhein”, entre la comprensión de la norma y su aplicación (Castoriadis, 1975).

En la segunda encuesta, los estudiantes justifican las razones por las cuales es conveniente para ellos “hacer fraude”; cuestiones como el exceso de trabajo académico, evitar bajar el promedio, las presiones familiares por obtener buenas

notas y estar seguros que no los van a “pillar”, aparecen como las respuestas más recurrentes, que refuerzan el imaginario instituido de tratar de minimizar las consecuencias negativas para evitar posibles castigos y sentirse satisfechos con su rendimiento académico, a pesar de no poseer el aprendizaje necesario y desconocer el objetivo de la evaluación. Aunque los estudiantes saben que pueden ser descubiertos, se exponen debido a las inocuas sanciones que recibirán; otros estudiantes indican que tienen la seguridad de no ser pillados porque los docentes y las instituciones no cuentan con los medios o herramientas para probar que cometen fraude; del análisis de los dos escenarios se concluye que las normas y sus procedimientos son inoperantes, carecen de legitimidad y al desobedecerlas el estudiante muestra su “viveza” y actúa de forma estratégica, acomodando los medios a sus propios fines.

En cuanto al análisis de situaciones, se evidencian en el grupo seleccionado imaginarios como arquetipos que se reproducen, en expresiones reiteradas de aquello que aprenden en su contexto inmediato, en la relación con sus compañeros, en la familia, en otras instituciones e incluso en los medios de comunicación.

En tres de las situaciones planteadas (ver Tabla 1), se encuentran discursos instituidos donde se impone la costumbre de desconfiar del otro, por ejemplo, en las intenciones del conductor o de quien recoge un dinero encontrado, así como la legitimación de comportamientos como la compra de celulares sin las debidas verificaciones, pese a que ello los acerque a la ilegalidad; dicho tema cercano y común para los estudiantes, genera pensamiento relacional, de modo que se intenta justificar su accionar debido a la situación económica.

Por último, en esta categoría se encuentran discursos que evidencian la justificación, en cierta medida, de la corrupción para el caso del alcalde, si la administración posterior cumple con su propósito, el fin justifica los medios. Es evidente “la homeostasis sociocultural”, en la que para facilitar la incesante búsqueda del bienestar propio se reduce y mitiga los riesgos y amenazas existentes y sobrevinientes (Tafur, 2019). Por esta razón, se justifica infringir la norma para lograr una compensación individual, debido a condiciones adversas que afectan el contexto; además, se alaba la viveza y el fraude como elementos que se pueden resarcir, si el fin justifica los medios usados para conseguirlo (tipo estratégico).

Tabla 1. Análisis de situaciones 1, 2 y 3.

Situación	Imaginarios instituidos
<p>En el noticiero de la noche se presenta la historia de un conductor de taxi, cuyo pasajero deja olvidados \$15.000.000. Dicho conductor decide buscarlo y devolverle el dinero...</p>	<p>“no se debería hacer público entre tantas personas un problema como este, debido a que no toda la gente es honesta y el dinero podría ser entregado a un oportunista” E3</p> <p>“En este caso sería mejor que el propietario del dinero lo fuera a buscar. Muchas veces por la necesidad no sabemos que (sic) clase de persona es el conductor” E5</p>
<p>La venta de celulares en las calles de la ciudad es un negocio rentable, mientras que un equipo puede costar hasta \$1.000.000 en un almacén, en la calle puede tener la décima parte del valor. Juan es un empleado que devenga menos de un salario mínimo y requiere para su trabajo indispensablemente un celular...</p>	<p>“Juan podría adquirir un celular que le cubra sus necesidades por suficiente tiempo hasta que pueda obtener uno mejor” E3</p> <p>“Esta fue una estrategia para sobrevivir, ante esas situaciones por lo más fácil y rápido” E5</p> <p>“Opino que compre uno robado para su trabajo porque su salario mínimo no le alcanza” E7</p>
<p>El alcalde de un pueblo fue elegido después de ofrecer durante su campaña fiestas y dinero para ganar votos. Cuando llega al poder se caracteriza por invertir adecuadamente los fondos de su municipio, se comienzan a ver las obras y, por tanto, el desarrollo del pueblo es notable...</p>	<p>“Me parece que la forma en la que fue elegido no es la adecuada pero cuando obtuvo el poder trabaja en favor del desarrollo del pueblo, por lo que me parece que, a pesar de la corrupción, cumplió con lo prometido, por lo que, los hechos justifican el fin” E2</p> <p>“No todas las personas entienden de la misma manera, por esta razón se utilizan métodos los cuales pueden ser comprendidos por cualquiera, y se busca atraer la atención con medios atractivos. El fin justifica los medios” E3</p> <p>“Desde que haga bien su trabajo no le veo problema el cómo consiguió los votos, entonces no es relevante si compro votos porque hace las cosas bien” E9</p>

Reproducción de discursos instituidos de los estudiantes (literales y referenciales). Fuente: Malagón (2012).  
Elaboración Propia.

Pese a que en su mayoría los discursos se centran en una mirada literal o relacional de la realidad, basados en la trasgresión de la norma y su correspondiente legitimación, tres estudiantes presentan miradas diferentes o de alteridad ante estas situaciones, quienes recurren a una reflexión más profunda de la realidad, involucrando valores o principios, haciendo alusión a la Constitución Nacional o a temas como el soborno o las campañas ilegales y a buscar alternativas frente a las situaciones planteadas.

Los imaginarios que generan ruptura con los discursos que se han impuesto en la sociedad y cuyos análisis incluyen reflexión a partir de principios éticos, se

Tabla 2. Análisis de situaciones 6 y 7.

Situación	Imaginario instituido
<p>En un pueblo existe una alta desocupación y la pobreza ha aumentado en los últimos años. Una empresa minera llega a la región prometiendo grandes incentivos económicos y múltiples puestos de trabajo, sin embargo, algunos grupos defensores del medio ambiente consideran que el proyecto afectaría la calidad del aire y del agua...</p>	<p>“Los defensores del medio ambiente tienen razón ya que, si bien la empresa puede ayudar a la situación económica del pueblo, afectaría gravemente la calidad del aire y del agua, además existen otras opciones para ayudar a la economía sin contaminar o dañar el medio ambiente” E2</p> <p>“Nuestra economía consiste en un sistema lineal, por ende, el primer paso para continuar es extraer recursos naturales, sin embargo, se debe hacer con responsabilidad el manejo de estos, debido a que vivimos en un ambiente finito y nuestros recursos son limitados, por esto se debe considerar un control prudente sobre ellos” E3</p> <p>“Se debería de hablar con los defensores del medio ambiente para que puedan brindar una sugerencia para que este pueblo pueda salir de las inconformidades, pero sin tener la necesidad de que el medio ambiente sea afectado” E4</p>
<p>Francisco es un jefe de personal. En una convocatoria para acceder a un cargo directivo en la empresa se presentan varios candidatos. Uno de ellos cuenta con todos los requisitos y en las pruebas efectuadas, demuestra su capacidad para ejercer el cargo, no obstante, existe otro candidato que viene recomendado por su jefe inmediato, él no ha cumplido con gran parte de los requisitos, pero Francisco teme que, si no lo acepta, su jefe se incomode...</p>	<p>“Lo ideal es asegurar el rendimiento de la empresa, ya que el chico recomendado puede ser solamente un conocido y al no cumplir los requisitos se puede bajar el rendimiento laboral” E1</p> <p>“Lo que yo haría es poner en el cargo a la persona que cumple los requisitos, mientras que, si el jefe se enoja, podría argumentar que la persona que yo escogí da mejores resultados a la empresa y beneficia a todos, no sólo por gusto del jefe se puede perder a un gran empleado que además es competente” E2</p> <p>“En un ambiente profesional no deben tenerse en cuenta aspectos personales a menos que estos influyan en sus capacidades, por esta razón el más capacitado debe obtener el empleo” E3</p> <p>“En la sociedad actual muchas veces se prefiere tener la sensación de ser aceptados sin importar si algo está mal. Primero va la aceptación antes de hacer las cosas correctamente” E5</p> <p>“Este profesionalmente debería velar por el bien de la empresa entonces elegiría el óptimo para el cargo sin importar el poder que el otro candidato tenga por ser recomendado al final ese es el trabajo de él” E9</p>

Análisis de situaciones donde emergen imaginarios instituyentes. Fuente: Malagón (2012).  
Elaboración Propia.

En este caso se encuentra que seis de los estudiantes hacen análisis críticos e incluso de carácter propositivo, relacionados con el papel que cumplen la escuela y los medios de comunicación sobre la protección del medio ambiente. En la dicotomía entre desarrollo y sostenibilidad se analiza que no siempre lo legal es legítimo, por tanto, la pobreza en ese caso no justifica el daño al ecosistema. En lo relacionado con el favorecimiento en una empresa, comúnmente conocida como “palanca”, se muestra que muchos de los niños, niñas y jóvenes se ven reflejados en esta situación, por ello consideran que esta acción resulta improcedente. Lo anterior muestra que existe una preocupación frente a situaciones que los atañen directamente y en las cuales perciben un grado de inequidad e injusticia.

En el ejercicio dialógico con el grupo focal, se reconoce que la legalidad está vinculada a una autoridad, que no sólo obedece a un ente institucional, sino en general a la sociedad, sin embargo en la aplicación hay brechas legales que benefician a algunos ciudadanos y a otros los perjudica, desconociendo las necesidades y circunstancias que los llevan a infringir la ley. Prácticas como la evasión de impuestos, el lavado de dinero, la piratería, desde la óptica de los estudiantes, están arraigadas y legitimadas a pesar de ser ilegales y usualmente son utilizadas por empresas y personas con poder e influencia política y económica (desde las tipologías se mezcla un vivo con un arrogante: déspota), “(...) hay ciertas leyes que solo se ponen para cierto tipo de sociedad ¿me entiendes? Como estratos, o sea algo así. Digamos el caso judicial de un rico, no les van a poner las mismas leyes que a uno de bajos recursos, eso suele suceder (sic)” (E4).

El concepto de la legitimidad se relaciona con aquello que goza de reconocimiento social, sin estar aprobado por la ley, como la compra de votos, el narcotráfico, la connivencia con los grupos ilegales que operan en distintas zonas donde el Estado no está presente, entre otros. En este sentido, la legitimidad es asumida como algo que requiere de un paradigma común en el contexto cultural en que se manifiesta, “(...) es como algo que no está tan aprobado por la ley, pero sí por la sociedad” (E9). Cuando se rompe el paradigma o cambian las ideas prevalentes se fractura la legitimidad, puesto que no existe un denominador común que aglutine mediante normas sociales el acatamiento o la confianza mínima ante quienes ejercen la autoridad, ante quienes expiden la ley o sancionan a los incumplidores (Bermúdez, 2021). En pocos discursos se hace alusión a la legalidad y legitimidad, más allá de la estructura jurídica o la práctica política. En estos casos se hace una reflexión moral y ética, otorgando preeminencia a la situación del otro, introduciendo asuntos como los derechos humanos, el respeto por la integridad de los sujetos o la importancia de la conciencia como ciudadanos a la hora de sufragar, hechos que plantean la necesidad de continuar trabajando en pro de la resignificación de los imaginarios que se han legitimado en la sociedad y que son el reflejo de aquello que ocurre en el ámbito escolar.

## Consideraciones finales

En el proceso investigativo se encuentra que los imaginarios de legalidad y legitimidad se acercan en mayor medida al ámbito de lo instituido; los estudiantes justifican acciones, incluso ilegales, ya que existen escenarios que consideran adversos y que generan un sentimiento de dominación estructural (James, 2000), de subordinación a un orden injusto que no les permite alcanzar su bienestar, por tanto, infringir la norma es una manera de compensar dicha situación. Los factores de decisión que utilizan los estudiantes están muy orientados a las tipologías del “vivo” y el “rebelde” (taimado), ya que la cultura del desacato de la norma se vincula con una actitud de defensa del subordinado (el estudiante) contra el superior (docentes, coordinadores, las instituciones, etc.) y combina la estrategia con el desconocimiento de la autoridad. Sin embargo, es notable que ha venido disminuyendo el “desprecio” por quién colabora y la asociación del concepto de “lambón” al que es disciplinado y obediente con la norma (García, 2009).

Algunos estudiantes consideran que ciertos comportamientos que trasgreden las reglas y que afectan al colectivo o los procesos que se relacionan con la interacción social, como colarse en las filas, se traduce en pérdida de tiempo y resulta siendo perjudicial para más personas, lo cual se denomina “anomia boba”, es decir, la actitud generalizada que consiste en violar las normas para llegar primero, pero que termina produciendo un desorden colectivo cuyo resultado es que todos pierden (García, 2009).

La legitimidad y la legalidad son percibidas desde las experiencias de los individuos sobre el funcionamiento y efectividad del sistema de justicia, de la aplicación de las sanciones e incluso de una posible reparación de orden moral o material.

A pesar de que existe cierta confianza por parte de los estudiantes en la institucionalidad y en su operatividad, no se logra configurar un mensaje diferente a que cumplir no es un buen negocio y el incumplimiento es más rentable y genera más ganancia individual. Las normas en la escuela y su aplicación son difusas, en otros casos ambiguas o contradictorias, bien porque hay cierto relativismo y consideraciones que eximen de la sanción, o porque hay una desarticulación entre lo que es moralmente válido, culturalmente aceptado y legalmente permitido.

Los estudiantes reconocen el papel esencial que puede ejercer la sanción social y la generación de una cultura del cumplimiento no sólo en la escuela, sino en la sociedad en general, pero también perciben que es un proceso que implica valores compartidos y que en un país con demasiada inequidad e injusticia social es difícil de constituir una homogeneidad normativa (Bermúdez, 2021). Hay una

fuerte tendencia al modelo de confianza distributiva, en la que se ha perdido el respeto de las autoridades tradicionales.

Los resultados de nuestro trabajo investigativo generan reflexiones profundas sobre la manera como se requiere resignificar los imaginarios construidos dentro de nuestra sociedad, que los estudiantes perciben como injusta y corrupta, por tanto es necesario que los docentes también sean capaces de acercarse a estas múltiples realidades y generar estrategias que vayan más allá de la legitimidad vía legalidad, del Manual como reglamento, y se centre la atención en la formación de sujetos de derecho, con criticidad y capacidad de proponer soluciones frente a los problemas que a diario encuentran en la escuela, en su entorno y la cultura de la ilegalidad instituida en el país.

## Referencias

Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.

Bermúdez, J. (2021). *¿Por qué incumplimos la ley?* Bogotá: Editorial Ariel.

Castoriadis, C. (1975 - 1983). *La institución de la sociedad I y II*. Barcelona: Tusquets Editores.

García, M. (director) (2009). *Normas de papel*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Gilabert, C. (1993). *El hábito de la Utopía. Análisis del imaginario sociopolítico en el movimiento estudiantil de México*. México D.F: Editorial Porrúa.

Girola, L. (2020). *Imaginarios y representaciones sociales: reflexiones conceptuales y una aproximación a los imaginarios contrapuestos*. *Revista de Psicología* [online], 23.

Hoyos, G. (2004). Ética y educación para una ciudadanía democrática. En Jaramillo O. (Ed.). <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a08.pdf> *Juvevirtual: Una respuesta, un camino*. [http://portales.puj.edu.co/javevirtual/portal/Documentos/Publicaciones/Publicacion\\_2003.pdf](http://portales.puj.edu.co/javevirtual/portal/Documentos/Publicaciones/Publicacion_2003.pdf)



- James, S. (2020). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Era.
- Lancha, M. (2018). De la dialéctica entre los conceptos de legalidad y legitimidad. Un acercamiento a la idea de Derecho en los conocidos como Estados de Derecho. *Eikasia, Revista de filosofía*, (84).
- Malagón, C. (2012). *Imaginarios de legalidad y legitimidad. Una mirada desde el ámbito escolar (Tesis de Maestría)*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Ley 1732 del 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la paz*. Bogotá: Presidencia de la República, MEN.
- Parra, E. (2022). Me en-video con las normas escolares, me en-video con la escuela. Una experiencia de formación de subjetividades políticas mediante narraciones (auto) biográficas. En *Premio a la investigación*. Bogotá: IDEP.
- Pintos, J. (2006). *Construyendo realidad (es). Los imaginarios sociales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Tafurt, J. (2019). *¿Los colombianos somos (des)honestos?* Bogotá: Editorial Ariel.
- Tobón G. (2001). *Estado, política y economía en Colombia*. Bogotá: Señal Editora.

# Reflexión pedagógica y desarrollo del conocimiento escolar en los docentes del colegio Antonio José de Sucre IED

Colectivo Docentes del Colegio Antonio José de Sucre IED<sup>1</sup>

## Problema

La llegada de la pandemia develó grandes dificultades económicas, políticas y sociales y por supuesto, también educativas. La educación se vio obligada a generar respuestas inmediatas de adaptación a las nuevas circunstancias, razón por la cual surgieron múltiples alternativas y metodologías de trabajo, tantas como escuelas en el mundo.

En el colegio Antonio José de Sucre IED ante dicha realidad, partimos de una lectura del contexto, la cual permitió reconocer tres ejes de análisis y trabajo. Por un lado, la accesibilidad material, entendida como las posibilidades de usar

---

<sup>1</sup> Docentes del Colegio Antonio José de Sucre IED:

**Deysi Carolina Rocha Ramos.** Magíster en Educación, de la Pontificia Universidad Javeriana. Licenciada en Humanidades, de la Universidad Pedagógica Nacional.

**Elizabeth Colmenares Guluma.** Magíster en Docencia de la Química, de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Química, de la Universidad Pedagógica Nacional.

**Henry David Quintero López.** Magíster en Educación, de la Pontificia Universidad Javeriana. Licenciado en Educación Física, de la Universidad Pedagógica Nacional.

**Iván Darío Muñoz Figueroa.** Magíster en Docencia, de la Universidad de la Salle. Licenciado en Matemáticas e Informática, de la Universidad Popular del Cesar.

**María Teresa Fonseca Rodríguez.** Especialista en Informática y Multimedia, de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Licenciada en Ciencias de la Educación. Especializada con Español e Inglés, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

**Herley Linarez Guzmán.** Magíster en Pedagogía de la Cultura Física, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Licenciado en Educación Física, de la Universidad de Cundinamarca.

**José Ricardo Gil Casallas.** Magíster en Edumática, de la Universidad Autónoma de Colombia. Licenciado en Ciencias Sociales, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

dispositivos tecnológicos e internet por parte de los estudiantes; en segundo término, el nivel de manejo de las TIC, entendido como el uso eficiente y didáctico de los recursos tecnológicos por parte del maestro; y en tercer lugar, la necesidad de reflexionar sobre la propuesta pedagógica y curricular para las nuevas realidades, factor central que fundamenta el quehacer educativo por parte de la institución.

### Los tres ejes iniciales de análisis nos permitieron partir de la siguiente realidad:

**Accesibilidad material:** identificada a partir de una encuesta individual a familias llevada a cabo al inicio del proceso desde Google Forms o a través de llamada telefónica por parte de orientación y el posterior seguimiento de los procesos de vinculación en cada una de las comisiones de evaluación. Información que fue validada por el Consejo Académico.

Tabla 1. Información con corte de primer trimestre 2021.

Acceso a dispositivos e internet permanente (Plataformas y clases sincrónicas)	Acceso a dispositivos e internet intermitente (Plataformas)	WhatsApp basado en página web	Guías físicas basado en página web	Ninguna a
74,7%	12,6%	3,3%	1,9%	7,2%

Fuente: elaboración propia.

Ante las diversas posibilidades de acceso a los recursos tecnológicos, fue necesario analizar los procesos metodológicos y didácticos del colegio, pues no sólo se trataba de ofrecer acceso a los contenidos escolares, sino también garantizar un proceso pedagógico basado en un contexto común de aprendizaje para todos los estudiantes, como ejercicio de equidad. Este escenario inicial de reflexión condujo al diseño de una propuesta pedagógica, flexible que respondiera a las necesidades de las nuevas circunstancias.

**Nivel de manejo TIC:** con el equipo de maestros se realizaron varios encuentros que permitieron llegar a acuerdos frente al uso de herramientas TIC. Al analizar la falta de conocimiento sobre estas herramientas, se encontró que sólo el 12% de los docentes tenían un manejo innovador de las plataformas (MEN, 2013), razón por la cual estos maestros se convirtieron en un grupo como experto y formador de sus pares. El 88% restante de docentes, quienes no tenía un manejo eficiente de las plataformas, lograron integrarse y tener un mejor aprovechamiento de éstas (MEN, 2013).

Fue necesario preguntarnos si sólo tener el manejo operativo de las plataformas era suficiente, disertación que permitió reflexionar sobre dos asuntos esenciales: en primer lugar, la necesidad de formación permanente en los diferentes recursos, medios y herramientas didácticas de la web que nutren el proceso de aprendizaje en ambientes mediados por las TIC; y segundo lugar, se estableció un consenso acerca de aspectos didácticos, relacionados con rutinas y guiones de acción, que era importante tener en cuenta en los encuentros sincrónicos y asincrónicos con estudiantes.

**Propuesta pedagógica y curricular del colegio:** en el 2019, luego de una revisión general del PEI del colegio Antonio José de Sucre IED, basado en la guía para el Mejoramiento Institucional del MEN (2008) se encontró que el colegio requería una actualización de la propuesta pedagógica y curricular de cara a las transformaciones de la población estudiantil, el tránsito a la jornada única total y la necesidad de integrar procesos de planeación, desarrollo y evaluación de las prácticas educativas. Con este objetivo se inició el año escolar 2020. Sin embargo, con la llegada de la pandemia las reflexiones se hicieron más complejas y profundas, dando inicio a un trabajo colectivo de transformación sobre el enfoque pedagógico de nuestra labor y el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con este objetivo se inició la búsqueda de una herramienta que permitiera involucrar sistemáticamente la planeación, la ejecución y la evaluación de las prácticas de aula. Fue necesario reconocer el valor de la experiencia de los docentes, ya que a raíz de la socialización de prácticas exitosas, un grupo de maestros propuso la secuencia didáctica; es así como surge esta valiosa herramienta pedagógica que apoya al estudiante en el desarrollo de sus aprendizajes y, a la vez, potencia la vinculación del modelo pedagógico constructivista y el enfoque del aprendizaje significativo directamente con la práctica de aula (Barajas *et al.*, 2010).

El regreso a la presencialidad a partir del segundo semestre del 2021 nos sigue enfrentando a nuevos cambios, retando a la escuela a un reencuentro, que no era el mismo antes de 2020. La experiencia desarrollada en los meses anteriores fue importante para comprender que los problemas, creencias y obstáculos concretos que surgen de la labor de describir y analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Porlán, 2002), conducen a un vínculo de desarrollo del conocimiento escolar que involucra las ciencias de la educación y el conocimiento práctico de los maestros.

Este estudio parte de reconocer a los docentes como intelectuales y productores de conocimiento propio desde su campo pedagógico, acción que marca la diferencia

con otros profesionales (García, 1998). De allí surge la siguiente pregunta: ¿De qué manera se desarrolla la reflexión pedagógica y el conocimiento escolar en el colegio Antonio José de Sucre IED y cómo fortalecerlo?

## **Justificación**

Afrontar la pandemia desde la escuela significó, inicialmente, reaccionar de forma inmediata con mecanismos de adaptación de la enseñanza y aprendizaje de los contenidos escolares. Ante el prolongado tiempo de confinamiento fue necesario ir más allá, y sobre los principios establecidos en el PEI y el modelo pedagógico, construir escenarios que permitieran superar el estado inicial de reacción y convertirlo en un momento de fortalecimiento de la reflexión pedagógica y el desarrollo profesional del maestro frente a la necesidad de transformar los procesos escolares integrales bajo las condiciones cambiantes. El colegio Antonio José de Sucre IED, empezó una ruta de transformación que partió de una caracterización del contexto, cualificación de los saberes de los docentes y construcción de una propuesta pedagógica que respondiera a las nuevas necesidades del momento.

En el marco de este estudio, la reflexión pedagógica se define como el acto mediante el cual los docentes analizan su propia práctica pedagógica y proponen alternativas de mejoramiento. Para activarla se hace necesaria la existencia de una situación que genere incertidumbre o que no haya podido ser resuelta (Dewey, 2004) sea real (como la pandemia) o generada, como ruta de mejoramiento constante. Para activar la reflexión pedagógica se crearon diversos espacios de reflexión, tales como los diálogos institucionales liderados por el gobierno escolar, la producción de recursos y herramientas didácticas, la producción académica individual, entre otros, los cuales problematizan permanentemente el que hacer docente y el aprendizaje del estudiante.

Al hablar de conocimiento escolar es importante establecer diferencia sobre lo que se entiende como epistemología de lo escolar (Porlán, Rivero & Martín, 1997), dado que existen dos tipos de conocimiento susceptibles de investigar. Por un lado, el relacionado con el ámbito profesional disciplinar del maestro y, por el otro, el relacionado con el ámbito escolar general, vinculado con los procesos de reflexión de la enseñanza aprendizaje. El presente estudio se enfocará en el segundo tipo. La experiencia de reflexión constante y transformación de la práctica pedagógica desarrollada en el colegio desde el 2020 y descrita en el capítulo anterior, ha significado un proceso importante en la cultura institucional, pues ha permitido que la comunidad educativa, y especialmente el colectivo de maestros, proponga diversas maneras de entender las dinámicas cambiantes de la escuela, problematizarlas constantemente y proponer otras maneras de

abordarlas a partir de la práctica y la teoría educativa. Esta experiencia cobra un valor importante que merece ser analizada a manera de ejercicio meta didáctico, de forma que se configure y comprenda el conocimiento escolar desarrollado, se fortalezca el proceso y sirva como referente para otras instituciones educativas.

## **Población**

De una población de 35 docentes se tomará el 100% de la población.

## **Objetivo general**

Analizar la forma y los elementos que conducen al desarrollo de la reflexión pedagógica y la aprehensión del conocimiento escolar en el colegio Antonio José de Sucre IED.

## **Objetivos específicos**

- Reconocer las acciones institucionales que suscitan la reflexión pedagógica y el desarrollo del conocimiento escolar en el colegio.
- Analizar la manera cómo los docentes del colegio Antonio José de Sucre IED llevan a cabo construcciones de conocimiento.
- Proponer aportes de mejoramiento que fortalezcan el proceso pedagógico de secuencias didácticas.

## **Marco de referencia**

El acto pedagógico cobra sentido en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, y es un campo diverso que abre la posibilidad a un sinnúmero de análisis, estudios y formas de construcción de conocimiento. Es el docente quien se sitúa allí como profesional e intelectual (Martínez, 2016), quien desde la integración de la teoría y la práctica enriquece la transformación de los conocimientos profesionales. Sin embargo, ante las múltiples exigencias actuales de la sociedad, las políticas cambiantes y necesidades inmediatas de los contextos, la labor docente se complejiza y se reduce a la reproducción de contenidos escolares.

La situación actual del maestro exige nuevas maneras de problematizar las realidades, de comprender los problemas prácticos de la cotidianidad desde el trabajo colectivo y proponer alternativas basadas en la teoría (Porlán, 2002), que contribuyan al mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Desde

hace varios años el colegio ha venido aterrizando dos conceptos que son esenciales e inherentes a su praxis educativa y pedagógica: modelo educativo y enfoque pedagógico. De esta manera se ha venido decantando hacia el constructivismo como modelo educativo y el aprendizaje significativo como enfoque pedagógico. Desde esta perspectiva se presentan los siguientes referentes que fundamentan el presente estudio

## Constructivismo y conocimiento escolar

El constructivismo como modelo de aproximación a la realidad plantea la necesidad de problematizar el conocimiento como algo dinámico, situándolo bajo procesos antropológicos y epistemológicos, mediante los cuales el sujeto a través de mecanismos cognitivos construye conocimientos (Araya *et al.*, 2007).

El constructivismo cobra relevancia en la labor educativa, no sólo en el ejercicio directo que se desarrolla en el aula, sino también desde la configuración de la identidad y labor pedagógica de maestro. La problematización de la práctica educativa, la investigación acción y la configuración de esquemas de enseñanza aprendizaje, permiten desarrollar una aproximación al modelo presentado. Según Porlán, Rivero y Martín (1997), la construcción del conocimiento escolar, como ejercicio de reflexión y práctica desde teorías de análisis, para el caso de los docentes implica los siguientes niveles (ver Tabla 2).

Tabla 2. Niveles de conocimiento escolar.

	Nivel explícito	Nivel tácito
Nivel racional	Saber académico	Teorías implícitas
Nivel experiencial	Creencias y principios de actuación	Rutinas y guiones de acción

El esquema anterior articula varios componentes de un sistema integral que constituyen el conocimiento escolar. Bajo esta mirada los componentes tienen diferentes fuentes y niveles. Promover la construcción del conocimiento escolar en la escuela es un proceso complejo que debe comprenderse en su globalidad. Para apuntar al desarrollo constructivista del conocimiento, los docentes del colegio optaron por el diseño y construcción de las secuencias didácticas, tomando como marco de referencia los elementos establecidos en el SIE (Sistema Institucional de Evaluación), contemplados en el PEI institucional, a saber: enciclopédico, procedimental, actitudinal y LEO.

Siguiendo a (Lamata y Domínguez, 2003, p. 78) se recoge y da cabida a los tres aspectos esenciales del constructivismo: el aspecto lógico (que reclama la

coherencia interna que debe tener el documento puesto a consideración del estudiante); el aspecto cognitivo (que toma en cuenta el desarrollo de habilidades del pensamiento y el procesamiento de la información); y, el aspecto afectivo (que tiene en cuenta las condiciones emocionales del estudiante). De esta manera, la correlación es directa ya que los ámbitos enciclopédico y procedimental están estrechamente relacionados con el aspecto cognitivo. El ámbito actitudinal está en consonancia con el aspecto afectivo, dado que el SIE ha sido una construcción colectiva, fruto de años de revisión y ajuste por parte de los docentes y las directivas, que en su conjunto y como un todo, responden a la coherencia reclamada por la teoría constructivista en el aspecto lógico, lo cual hace que sea un proceso y a la vez un producto constructivista polifónico, creado desde el cuerpo docente.

## Aprendizaje significativo y secuencias didácticas

El aprendizaje significativo se comprende desde el modelo constructivista como un enfoque que subyace a partir del planteamiento de la construcción de conocimiento mediante la relación de contenidos nuevos con los ya existentes. Integrar este enfoque en la enseñanza aprendizaje requiere el diseño de herramientas y metodologías, que pongan en juego concepciones epistemológicas, psicológicas y didácticas, a fin de tomar decisiones curriculares y didácticas que se proyecten en la práctica de aula (Porlán, 2002).

A partir de la experiencia del colegio Antonio José de Sucre IED se decidió implementar las secuencias didácticas, como una hipótesis de intervención que integraba el modelo y enfoque pedagógico institucional con las necesidades emergente en la práctica de aula. En el marco de la construcción del conocimiento escolar y en el ejercicio de la práctica, podemos valorar lo acertado o desacertado de esta hipótesis, los problemas previos que resuelven, los que deja sin resolver, y la validez de las nuevas concepciones (Porlán, García y Martín, 1992).

## Metodología

La presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, de acuerdo con Hernández *et al.* (2014) tiene la siguiente clasificación:

**Tabla 3.** Clasificación general del estudio.

Diseño	Alcance	Tipo de Estudio	Tipo	Participantes	Técnica/ Instrumento	Método de Análisis
No experimental	Descriptivo	Documental	Longitudinal	Estudio de caso	Análisis de contenido (Nube de tags, actas del Consejo Académico y Secuencias Didácticas)	Contenido

Fuente: elaboración propia.



## Resultados

Con base en los objetivos planteados se obtuvieron los siguientes resultados:

Acciones institucionales que suscitan la reflexión pedagógica y el desarrollo del conocimiento escolar:

A partir de un ejercicio de generación de nube de tags, dirigido a todos los docentes y directivos docentes de la institución, a través de un formulario virtual (encuesta abierta) y llevado al programa NubeDePalabras. El resultado obtenido frente a las acciones, aspectos y/o procesos que se destacan como mayores generadores de reflexión pedagógica se observa en la Figura 1.

Figura 1. Nube de palabras aportada por los docentes.



Fuente: elaboración propia.

En la construcción anterior, es importante resaltar las palabras en su orden de tamaño, de la más grande a la más pequeña. En primer orden se logran situar los términos secuencias didácticas, aprendizaje y evaluación; dichos términos están directamente ligados con el proceso gradual de reflexión institucional, el cual ha guiado la problematización constante de procesos como el aprendizaje y la evaluación, aspectos que han sido necesario materializar en procesos de diseño, desarrollo y ajuste permanente de las prácticas de enseñanza, y que han permitido consolidar herramientas pedagógicas poderosas como las secuencias didácticas.

En segundo orden pueden destacarse las palabras significativo, construcción, académico, colectivo y unidades; estas palabras están relacionadas con el enfoque y el modelo pedagógico, que son el fundamento teórico del trabajo de aula y la construcción institucional. De igual manera, las palabras académico,

colectivo y unidades se acercan a la metodología de trabajo desarrollada en el colegio. Finalmente, se encuentran otro grupo de palabras que mencionan varios componentes de la dimensión institucional en general y que se relacionan con el proceso desarrollado por el colegio desde el año 2020.

## Proceso de construcción del conocimiento escolar

A partir de un análisis general del contenido de las actas del Consejo Académico de los años 2020, 2021 y 2022 relacionados con las propuestas pedagógicas institucionales (Tabla 4), se obtuvieron las siguientes categorías y subcategorías emergentes:

**Tabla 4.** Análisis general del contenido de las actas de consejo académico 2020-2022.

Categorías	Subcategorías	Frecuencia
Nivel teórico	PEI	23
	Aprendizaje significativo	14
	Didáctica	19
	Evaluación	39
	TIC	25
Nivel práctico	Secuencias didácticas	52
	Rúbrica	26
	SIE	35
	Currículo oculto	14
	Ajustes	19
	Tendencias	11

Fuente: elaboración propia.

Con base en lo anterior, y a partir del modelo de Porlán, Rivero & Martín (1997), sobre construcción de conocimiento escolar, se realiza una aproximación a las concepciones generales de los docentes del colegio Antonio José de Sucre IED, Tabla 5:

**Tabla 5.** Aproximación a las concepciones de construcción del conocimiento escolar.

	Nivel Explícito (Formal Institucional)	Nivel Tácito (Cultural Institucional)
Nivel Racional (Teórico)	PEI (23) Aprendizaje significativo (14) TIC (25)	Didáctica (19) Evaluación (39)
Nivel Experiencial (Práctico)	Secuencias didácticas (52) Rúbrica (26) SIE (35)	Currículo oculto (14) Ajustes (19) Tendencias (11)

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 5 permite analizar que existe una tendencia significativa en la formalización de aspectos institucionales, fundamentados en lo teórico y apalancados fuertemente desde lo práctico. Así mismo, en la cultura institucional priman aspectos racionales, situando lo experiencial no formal en un último plano. Luego de establecer el panorama general de construcción del conocimiento escolar, y a partir del modelo V de Gowin simplificado (2003), mediante una adaptación, se representa en la Figura 2 la manera como el proceso de construcción del conocimiento escolar se ha desarrollado en el colegio:

Figura 2. Construcción del conocimiento escolar docentes.



Fuente: elaboración propia.

Con base en la imagen anterior, pueden identificarse los niveles de desarrollo del conocimiento escolar desde un proceso integral que ha permitido realizar un ejercicio constructivo sistemático de forma institucional.

## Contribuciones de mejoramiento que fortalecen el proceso pedagógico de secuencias didácticas

La revisión de las secuencias didácticas de los años 2020, 2021 y 2022 en los aspectos de componentes estructurales y de contenido, y basada en el modelo propuesto por Barriga (2013), arroja como resultados elementos importante para tener en cuenta:

- Retomar el modelo evaluativo de rúbrica o diseñar una herramienta de evaluación que establezca coherencia con el modelo, enfoque y metodología de enseñanza. En la planeación de los años 2020 y 2021 se evidencia un ejercicio de integración de rúbricas que se suspendió para el 2022. Es necesario integrar los procesos de auto y coevaluación.

- Retomar las sesiones de las secuencias didácticas por momentos de aprendizaje. En la planeación de los años 2020 y 2021 se evidencian 4 momentos de aprendizaje. Se sugiere plantearlos de acuerdo con las etapas Ausubel (2000): motivación, comprensión, sistematización, transferencia y retroalimentación.
- Establecer un espacio que involucre aspectos propios de las didácticas particulares y fortalezca la integración entre áreas, dado que el modelo de secuencia didáctica es institucional.
- Fortalecer metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento, implementando actividades encaminadas a la consecución de este propósito en el desarrollo de las secuencias didácticas.
- Reflexionar sobre la nueva connotación de la secuencia didáctica, que cambió a unidad didáctica a partir del año 2022.

## Evidencias

Tabla 6. Evidencias

Evidencia	Enlace
Página web institucional (Enlace académico)	<a href="https://www.colegioantoniojosedesucreied.edu.co/">https://www.colegioantoniojosedesucreied.edu.co/</a>
Enlace a unidades didácticas segundo periodo (Las anteriores se sitiaban en la página web, pero por plagio ahora se publican por One Drive)	<a href="https://bit.ly/3jcyZIT">https://bit.ly/3jcyZIT</a>
Canal YouTube (Videos que reflejan la experiencia presentada)	<a href="https://www.youtube.com/channel/UCAksjIF H0Ka LqvHeFqWLBw">https://www.youtube.com/channel/UCAksjIF H0Ka LqvHeFqWLBw</a>
Perfil de Facebook  (Medio cotidiano de comunicación y divulgación de las actividades institucionales, están grabados los foros institucionales)	<a href="https://www.facebook.com/antoniojose.desu creied.1/">https://www.facebook.com/antoniojose.desu creied.1/</a>
Documento de reflexión institucional 2022	<a href="https://internoredpedu-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/cedantoni ojosedes16_educacionbogota_educ_co/EXL 5g515f3RFoWkfVezFzdEBXzwwXxiQ - TuqC5zaU5CxQ?e=EpQYpi">https://internoredpedu-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/cedantoni ojosedes16_educacionbogota_educ_co/EXL 5g515f3RFoWkfVezFzdEBXzwwXxiQ - TuqC5zaU5CxQ?e=EpQYpi</a>

Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones

El proceso desarrollado en el colegio Antonio José de Sucre IED permite reconocer que la problematización intencionada y constante del quehacer pedagógico, centrado en aspectos didácticos y evaluativos, ha permitido la construcción de escenarios formales de reflexión institucional que conllevan a la construcción del conocimiento escolar. En el proceso desarrollado desde el 2020 hasta la actualidad, se puede reconocer un modelo de trabajo sistemático que comprende, desde los niveles propuestos por Porlán (2002), aspectos racionales y experienciales del docente, hasta los tácitos y explícitos, lo cual desde las dinámicas de reflexión pedagógica determinan una ruta de construcción institucional. Lo anterior permite afirmar que el modelo constructivista no sólo trasciende el trabajo de aula, sino que se articula desde la gestión institucional a través de los procesos meta didácticos.

Con el fin de que exista una articulación y coherencia más integral en las construcciones institucionales, el conocimiento escolar del maestro y los procesos didácticos en el aula, se sugieren algunas recomendaciones aplicables en la herramienta de secuencia didáctica.

Finalmente, el proceso desarrollado fue presentado en los Foros Educativos Institucionales 2020 (Educación en pandemia: experiencias de la comunidad sucrista), desarrollada desde la mirada de estudiantes, padres y docentes) y en el Foro del 2021 (Transformaciones pedagógicas y curriculares en la comunidad sucrista: niños y niñas empoderadas). También se presentó en la convocatoria de reconocimiento de Educadores que inspiran 2020, de la Fundación Compartir.

## Referencias

- Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13(24), 76-92.
- Barajas, M., Kaplan, J., Reyes, G. y Reyes, M. (2010). La secuencia didáctica, herramienta pedagógica del modelo educativo, revista *Universidades*, (46), 27-33.
- Congreso de la República de Colombia (8 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca nueva, S. L.
- García V. J. y González, M.D. (1992). *Evaluación e informe psicopedagógico*. Madrid: EOS.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Martínez, C. y Valbuena, E. (2013). *El conocimiento profesional de los profesores de ciencias sobre el conocimiento escolar*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2008). Guía para el Mejoramiento Institucional. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-177745.html>
- MEN (2013). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-318264\\_recurso\\_tic.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-318264_recurso_tic.pdf)>
- Morantes, Z., Arrieta, X. y Nava, M. (2013). La V de Gowin como mediadora en el desarrollo de la formación investigativa. *Revista Góndola*, 8(2), 12–33. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://doi.org/10.14483/23464712.5147>

Porlán, R. y Rivero, A. (1997). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.

Porlán, R. (2002). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada.

### GANADORES INNOVACIÓN 2022

NOMBRE DEL PROYECTO	AUTORE(S)	PUESTO OCUPADO	IED
<b>¿Y cuándo vuelve el desaparecido? Cada vez que lo trae el pensamiento</b>	Claudia Mireya Alvarado Diopasa	1°	Colegio Alberto Lleras Camargo (IED)
<b>Estrategia mariposa: innovación para una orientación escolar sensible al contexto</b>	Yomaira Bernal Pérez	2°	Colegio Antonio José de Sucre (IED)
<b>Foro – Museo Sospqua</b>	Patricia Cardona Ramos José Fernando Cuervo	3°	Colegio Arborizadora Alta (IED)
<b>Filosofía y producción textual una nueva forma de convivir en la escuela</b>	Diana Yasmin Reyes Ríos	4°	Colegio Técnico Jaime Pardo Leal (IED)
<b>Musicolores</b>	David Fernando Montañez Monroy	5°	Colegio Filarmónico Jorge Mario Bergoglio (IED)



## GANADORES INVESTIGACIÓN 2022

NOMBRE DEL PROYECTO	AUTORE(S)	PUESTO OCUPADO	IED
<b>Scaech: herramienta basada en inteligencia artificial para la evaluación del aprendizaje en entornos constructoristas</b>	José Ferney Cortés Garnica	1°	Colegio Manuel Cepeda Vargas (IED)
<b>Desarrollo de habilidades en pensamiento crítico a partir de la propuesta de lectura minuciosa y escritura sustantiva en las clases de ciencias sociales</b>	Miller Alfonso Díaz Parra	2°	Colegio Carlos Albán Holguín (IED)
<b>Análisis de tensiones infancias sexualidad escuela. Construyendo mi educación sexual con un enfoque de ciudadanía y género</b>	Kelly Yojana Pulido Patiño	3°	Colegio Juana Escobar (IED)
<b>Imaginario de legalidad y legitimidad: entre la cultura del desacato instituido y la mirada instituyente de la norma</b>	Claudia Patricia Malagón Pinzón – Jenny Yamile Malagón Pinzón	4°	Colegio El Cortijo Vianey (IED)
<b>Reflexión pedagógica y desarrollo del conocimiento escolar en los docentes del colegio Antonio José de sucre IED</b>	Deysi Carolina Rocha Ramos, Elizabeth Colmenares Guluma, Henry David Quintero López, Iván Darío Muñoz Figueroa, María Teresa Fonseca Rodríguez, Herley Linarez Guzmán y José Ricardo Gil Casallas	5°	Colegio Antonio José de Sucre (IED)

ISSN: 2745-2050



La **BOGOTÁ**  
que estamos construyendo



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.



EDUCACIÓN - Secretaría de Educación,  
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP