



SERIE
PREMIO
INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

Premio a la Investigación e Innovación Educativa en el Distrito Capital

Experiencias 2014



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
HUMANANA



SERIE
PREMIO
INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

**Premio a la Investigación
e Innovación Educativa
en el Distrito Capital**

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Premio a la Investigación e Innovación Educativa en el Distrito Capital
Publicación Anual, Serie Premio No. 1, de 2015
Experiencias 2014

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores Adriana Martínez Ríos, Andrés Santiago Beltrán Castellanos, Angélica María Sotelo Ramírez, Claudia Rey, Diana Agudelo, Diana Rodríguez, Diana Patricia Rodríguez, Édgar Daniel Ortiz Díaz, Emilio Forero, Fernando Pinto Torres, Gerson A. Maturana, Henry Ortiz, Henry Wilson León Calderón, Irma Villamarín, Isabel Prieto, Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes, Julián Carreño, Leandro Evaristo Cerro Robles, Luz Yenny Fajardo Mendoza, Natalia Pinilla y Rocío García

© Secretaría de Educación del Distrito, SED

Secretario de Educación del Distrito Capital Óscar Sánchez Jaramillo
Subsecretaria de Calidad y Pertinencia Nohora Patricia Buritica Céspedes
Director de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas David Alberto Montealegre Pedroza

© IDEP

Directora General Nancy Martínez Álvarez
Subdirector Académico Paulo Alberto Bolívar Molina
Coordinadora de comunicación y editorial Diana María Prada Romero
Acompañamiento académico Ana Alexandra Díaz Najar
Richard Alexander Romo Guacas

Equipo de trabajo:

Secretaría de Educación del Distrito, SED
Elizabeth Sánchez Manrique
César Augusto Ramírez Romero

Instituto de Investigación en Educación
Universidad Nacional de Colombia

Directora: Claudia Lucía Ordóñez Ordóñez
Jesús Enrique Rodríguez Pérez, Fabio de Jesús Jurado Valencia,
Silvia Alejandra Rey González, Carlos Eduardo Barriga, Acevedo y Adelaida Rodríguez Bravo

ISSN 2462-781X
Ejemplares 500

Edición Cooperativa Editorial Magisterio
Diseño y diagramación Mauricio Suárez Acosta
Impresión Subdirección Imprenta Distrital - DDDI

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

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida Calle 26 N°.69D-91, oficinas 805 y 806 Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife
Teléfono: (571) 4296760 - 2630575 - 2630562
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co
Bogotá, D.C. - Colombia

Impreso en Colombia

Contenido

Presentación	9
Trabajos ganadores categoría Investigación	11
Kwitara Santayá u'wbohiná-kueshro. Conjugación de patrimonios corporales ancestrales en el Colegio San Bernardino de Bosa: territorio Muisca de Bogotá. <i>Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes</i>	13
La narración de hechos históricos recientes en las voces de los niños <i>Adriana Martínez Ríos</i>	29
Morfeo: de la reflexión epistemológica como subsuelo de la transformación de las prácticas escolares. <i>Andrés Santiago Beltrán Castellanos</i>	45
Cognición, metacognición, comprensión: Una relación necesaria e incluyente. <i>Angélica María Sotelo Ramírez</i>	57
La educación artística en la formación de pensamiento crítico a través del micro-relato dramático. <i>Henry Wilson León Calderón</i>	75
Trabajos ganadores categoría Innovación	91
“El circo del sol solecito”. El juego espontáneo como herramienta para abordar el tema del conflicto armado colombiano en las clases de Educación Física. <i>Édgar Daniel Ortiz Díaz</i>	93
Una apuesta por la investigación. Enseñanza de la química para la formación de semilleros de investigación a través de la elaboración de proyectos con responsabilidad social. <i>Luz Yenny Fajardo Mendoza</i>	105
Fortalecimiento de la cultura ambiental para la formación de ciudadanos socio-ambientales: Una propuesta de innovación educativa y pedagógica. <i>Gerson A. Maturana, Julián Carreño, Emilio Forero, Rocío García, Claudia Rey, Diana Agudelo, Diana Rodríguez, Henry Ortiz e Irma Villamarín</i>	119

Gobierno de aula: Una estrategia para la autonomía y la participación. <i>Diana Patricia Rodríguez, Fernando Pinto Torres, Isabel Prieto y Natalia Pinilla</i>	133
Escribo ensayos, leo crítica y creativamente. Propuesta dirigida a mejorar la calidad de la educación mediante la universalización de la escritura de ensayos en el sistema educativo. <i>Leandro Evaristo Cerro Robles</i>	141

Presentación

En el segundo semestre del año 2014 se llevó a cabo la convocatoria y el proceso de selección de las mejores experiencias de innovación y de investigación presentadas por los docentes y directivos docentes de Bogotá a la VIII versión del Premio a la Investigación e innovación educativa 2014. De acuerdo con lo declarado en el Acuerdo 253 del Concejo de Bogotá, D.C, esta convocatoria reafirma la decisión de reconocer la labor transformadora de los maestros y las maestras de la ciudad, y a la vez exalta su rol intelectual y su compromiso con un proyecto educativo y cultural en cada uno de los colegios y de las comunidades donde laboran.

Los premios están dirigidos a docentes y directivos docentes que postulan en cada convocatoria sus trabajos, los cuales cuentan con el respaldo de las comunidades educativas y expresan dinámicas cotidianas, dignas de valorar. Cada una de las propuestas da cuenta del potencial y el compromiso de maestros y maestras por innovar e investigar a partir de la reflexión que realizan desde su práctica. En este sentido, publicar los artículos premiados es una contribución para que otros investigadores, académicos, docentes, estudiantes en formación, desarrollen futuras investigaciones o innovaciones.

Como lo establece el Premio, esta convocatoria determina una distinción entre innovación e investigación. En la categoría de innovación se presentaron un mayor número de experiencias y la naturaleza de las propuestas revelan el espíritu de los postulantes por reflexionar y abordar problemas relacionados con las prácticas cotidianas, ya sea en torno a la gestión institucional, la convivencia o el desarrollo de proyectos curriculares. El ámbito de la investigación incluye experiencias que provienen de tesis de maestría, de doctorado o de trabajos monográficos, muchos de los cuales surgen del interés por abordar problemas pedagógicos del aula, de la escuela, de los contextos escolares. Los postulantes, tanto a la modalidad de investigación como de innovación y/o experiencia pedagógica demostrativa en cada una de las versiones del premio, elaboran un artículo de 15 páginas que sintetiza los elementos esenciales del proyecto y anexan evidencias que dan cuenta del avance del desarrollo del mismo. Para la selección de finalistas de la versión VIII del Premio fueron evaluados estos documentos y el resultado del proceso de selección y evaluación hace posible que esta publicación muestre los trabajos de los finalistas y el interés que a lo largo de los últimos 9 años manifiestan los

docentes y directivos por la investigación y la innovación derivada de preguntas sobre la escuela, sus prácticas, las relaciones con el entorno y las problemáticas susceptibles de ser abordadas desde ámbito educativo y pedagógico.

La publicación de los trabajos finalistas de la VIII versión del Premio, se constituye en un importante aporte en la consolidación de la condición profesional e intelectual de los maestros y maestras de Bogotá y en una especie de hoja de ruta para continuar dignificando la profesión docente.

Finalistas según los criterios de la convocatoria

Como elemento en común, los trabajos presentados comparten una preocupación por afrontar los problemas relacionados con la convivencia y la formación de ciudadanía, ya sea como propósitos institucionales o como aprendizajes que se producen a través de proyectos vinculados con las herramientas digitales o con las áreas de artes, ciencias naturales y ciencias sociales. Hay también una tendencia a que las innovaciones o investigaciones vean como objeto de interés tópicos relacionados con el medio ambiente, cuyos desarrollos desembocan igualmente en una educación ciudadana. Los docentes-autores reafirman así el carácter transversal de la ciudadanía, asociándola con la convivencia y la construcción de democracia. A continuación presentamos los escritos completos de las diez experiencias de mayor relevancia en la octava versión del premio, correspondiente al año 2014.

Categoría Investigación

Primer Puesto

Kwitara Santayá u'wbohiná-kueshro. **Conjugación de patrimonios corporales ancestrales** **en el Colegio San Bernardino de Bosa:** **territorio Muisca de Bogotá**

JAIRZINHO FRANCISCO PANQUEBA CIFUENTES¹

Resumen

El presente artículo expone los resultados de la investigación, cuyo propósito fue caracterizar las herencias corporales como una alternativa en educación con enfoque diferencial, especialmente en territorios donde la identidad étnica es objeto de reconstrucción y la convivencia es intercultural. El territorio Muisca de Bosa, ubicado en la periferia de la ciudad capital de Colombia, permite recorrer los saberes milenarios de las culturas corporales que allí confluyen. A partir de danzas, música y juegos del pueblo indígena Muisca, esta investigación ha identificado algunas confluencias de patrimonios corporales ancestrales en las relaciones entre comunidad educativa y escuela como territorio para el desarrollo de las interculturalidades.

Kwitara Santayá u'wbohiná-kueshro

Kwitara Santayá u'wbohiná-kueshro es una frase *U'waka*², idioma del pueblo indígena *U'wa* que habita la Sierra Nevada del Cocuy, Departamentos de Boyacá, Arauca y Norte de Santander (Colombia); traducida al castellano significaría: “En Bogotá jugando juntos”; manifiesta la experiencia de jugar comunitariamente en

1. Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social, del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social –CIESAS- Sede académica de Occidente. Guadalajara, Jalisco, México; Máster en Ciencias Sociales con mención en Estudios étnicos, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO- Sede académica de Ecuador, Quito; Especialista en informática y multimedia de la Fundación Universitaria los Libertadores, Bogotá, y Licenciado en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

2. En la cosmovisión *U'wa*, hablar es un acto del alma. *U'waka* o idioma *u'wa* significa literalmente: el alma de la gente que sabe hablar.

Bogotá. *Santayá* es el nombre *U'wa* para la capital de Colombia, mientras que *Kwitara* es una preposición de lugar y destino. Por su parte, *U'wbohiná* expresa la actividad de un grupo de personas, a partir de la fusión de las palabras: *uhboiná* y *u'wa*. La primera denota acción o labor compartida, similar a *minga* en *Nasayuwe*, idioma del pueblo Nasa del Departamento del Cauca; la segunda traduce: “gente que sabe hablar”. La palabra *Kueshro* representa la acción de jugar.

Para esta investigación, realizada en la localidad séptima de Bogotá, asumimos la frase en *U'waka* como: “Con-jugando en Bogotá”. Así, tomando en cuenta la afinidad *U'wa*-Muisca porque ambas pertenecen al tronco lingüístico Chibcha, decidimos apoyarnos en el *U'waka* para comprender las relaciones interculturales entre el colegio San Bernardino IED (Institución Educativa Distrital)³ y su comunidad educativa.

Juegos, bailes, arcillas, tejidos, músicas y otras posibilidades corporales compartidas en territorio del pueblo indígena Muisca de Bosa, nos llevaron, a través de cuatro caminos, a la cuenca de los patrimonios corporales ancestrales. El primero fue el de los referentes conceptuales implícitos en los problemas entre docencia e investigación; el segundo, fue el camino de los lenguajes ancestrales que guiaron nuestra investigación sobre músicas y danzas; el tercero, dirigió nuestras itinerancias territoriales por el *zepcuagoscua* -juego del tejo o turmequé-, como ejercicio metodológico de interculturalidades entre comunidad e institución educativa; mientras que el cuarto proyectó las con-jugaciones entre *zepcuagoscua* y *chaaj* -juego de pelota Maya-, dos innovaciones ancestrales que permitieron formular resultados para la investigación. Estos caminos dejaron abiertas algunas conclusiones, en tanto con-juegos latentes para continuar.

Kwitara remina sibara-aka cui bátaro wahnatará bajaká

“Patrimonios corporales ancestrales” es la frase en castellano para expresar el subtítulo escrito en *U'waka*. *Remina* alude a las generaciones antepasadas: las ancestras y los ancestros. *Sibará- ojca* son palabras que nombran indistintamente al cuerpo como materia, pero *ojca* también habla del alma: *aka* en *U'wa*. *Cui bátaro* significa dejar herencia, mientras que *Wahnatará* es el territorio de vida de la muerte, concepto cercano al inframundo Maya o al *Hades* griego. *Bajaká* es una ofrenda del alma, un legado simbólico que puede expresarse en objetos materiales para pagar una petición a *Sira*: deidad creadora en la cosmovisión *U'wa*. Lo anterior significa que las ancestras y los ancestros dejaron ofrendas en nuestros cuerpos, las cuales circulan entre vidas cotidianas e historias. Es el cuerpo como ofrenda, pero también como portador de saberes milenarios.

3. El Colegio San Bernardino (IED) está ubicado en la Carrera 89 N° 79 -51 Sur, Vereda San Bernardino, Bosa.

En la cosmovisión *U'wa*, los patrimonios corporales ancestrales son herencias representadas en prácticas, ritos y estéticas de *kueshro* -juego-, asumidas históricamente y cotidianamente por las personas y empleadas en sus relaciones mutuas y con el entorno territorial. Estos patrimonios son el punto de partida para el desarrollo de prácticas ancestrales, en sus dimensiones rituales, ceremoniales, lúdicas, deportivas, recreativas e históricas. Legados inmateriales que las comunidades, pueblos, familias y personas practican actualmente de diferentes maneras, siendo su desuso otra forma de uso, mientras que su movilización ritual se transforma por momentos en expresión folclórica.

Formalmente, la noción de patrimonio surge de la perspectiva del derecho de propiedad sobre un bien cultural, que luego adquiere alcances polivalentes en concordancia con los usos y tradiciones propios de un territorio (Kurin, 2004, pp. 68-70). Durante los siglos XIX y XX, la idea de propiedad cultural fue aprovechada inicialmente para imaginar los estados-nación y, posteriormente, para instituir los símbolos republicanos⁴.

Sin embargo, hoy en día el patrimonio ha de dar respuesta a nuevas imágenes identitarias, originadas tanto por la fragmentación de identidades que caracteriza nuestra sociedad, como a su valor de consumo como recurso económico (Agudo, 2012, p. 3).

Desde el ámbito de los estudios sobre el cuerpo y la educación física, surgidos desde principios del siglo XXI, ha ido entrecruzándose una multiplicidad de cosmovisiones sobre el cuerpo con paradigmas como el de los patrimonios. En este campo, los estudios antropológicos, sociológicos, psicológicos e históricos acerca del cuerpo, provocan una efervescencia que no es ajena a las prácticas e investigaciones en educación física y artes (Pedraza, 2009)⁵.

Si bien las ciencias sociales consideraron la cultura como principio definitorio de los patrimonios, actualmente las investigaciones sobre corporalidades la sitúan interdisciplinariamente. Evidencia de ello es que aún sosteniendo la idea de “invención de los patrimonios” (Agudo, 2012), nuestro contexto de investigación escolar y comunitario en Bosa ha permitido jugar entre patrimonios, culturas y etnicidades. Nos identificamos entonces con el estudio de la cultura corporal, entendida como:

[...] la manera contundente en que cada estructura social y cultural ha marcado al cuerpo; ello connota un concepto de este último, que ha desbordado a la organicidad y ha comprometido al entorno que lo acuna. Entre cuerpo y cultura se ha generado

4. Esta idea de “comunidad imaginada” ha sido ampliamente trabajada a partir del aporte de Benedict Anderson (1991).

5. La autora identifica por lo menos dos líneas de estudios sobre corporalidades en América Latina: la primera se refiere a la instrumentalización política en tanto creación simbólica; la segunda refiere a una dimensión subjetiva expresada en las prácticas y usos recientes de los cuerpos (Pedraza, 2009, pp. 75- 77).

una relación en la que ambas partes se han permeado y se han co-construido, lo que ha dejado improntas susceptibles de rastrear; ha interesado aquí, desde el cuerpo, caracterizar la cultura en su matriz identitaria. El cuerpo, en este caso, ha estado expresando el paso de la cultura y su diario acontecer en: percepciones, actitudes, prácticas y representaciones (Arboleda, 2009a, p. 3).

Según la antropóloga Rubiela Arboleda (2009b), el cuerpo es un registro del contexto cultural. En *Abya-Yala*⁶ este registro ha permanecido colonialmente subyugado, dada la folclorización de las prácticas que durante el siglo XIX pasaron a hacer parte de los símbolos nacionales. Desde entonces, expresiones como las danzas, juegos y ceremonias han fungido como estrategias para imaginar la unidad nacional, manteniendo la diferenciación negativa sobre los pueblos indígenas (Alonso, 1994; Chávez, 2003). Similar destino recayó sobre prácticas corporales ancestrales que fungen como instrumentos pedagógicos en las escuelas, sobre todo durante el siglo XX⁷.

En la actualidad, frente al desvanecimiento de las conciencias nacionales, el concepto de “cultura corporal” permite pensar las nuevas búsquedas identitarias como espacios donde persisten desigualdades sociales y económicas, heredadas de los tiempos coloniales (Panqueba, 2012b). En este contexto serían identificables las ambigüedades que pueden emerger durante emprendimientos escolares inclusivos, sobre todo si la educación es acatada como herramienta proclive al universalismo.

De igual manera, podemos resaltar las matrices culturales de nuestras herencias ancestrales, proyectando su circulación contemporánea en la sociedad y la escuela. Por ello preguntamos: ¿Cómo han estado circulando los patrimonios corporales ancestrales desde inicios del siglo XXI en Bosa, territorio Muisca de Bogotá, tomando el caso de las relaciones interculturales entre institución y comunidad educativa del Colegio San Bernardino IED?

Genéricamente, las iniciativas de re-significaciones corporales han incursionado más allá de los cánones del deporte o del potencial de exotismo para el turismo o el folclor. Prueba de ello es la actual práctica de la capoeira y de otros juegos y deportes que hoy hacen parte del escenario DUNT⁸ de Bogotá. Sin embargo, en su naturaleza, no logran apartarse de la tendencia hacia su evolución deportiva; fenómeno que explica Georges Vigarello (2002) como una transformación de los

6. Expresión del idioma Kuna con la cual es nombrado el continente americano, empleada hoy por movimientos sociales para la lucha de des-colonización, pero reivindicada desde mediados del siglo XX en las luchas indígenas

7. Es el caso de los trabajos de la maestra Cielo Patricia Escobar sobre las danzas folklóricas en la escuela.

8. “Deportes Urbanos y Nuevas Tendencias”. Programa de la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deportes que apoya una amplia gama de prácticas corporales, entre las que se cuentan: Parkour, Capoeira, BMX, Freestyle, Tchoukball y otras que hacen parte de las culturas juveniles del mundo.

juegos tradicionales que, desde finales del siglo XIX, da lugar al mito de los espacios sociales idealizados en tanto show deportivo.

En contraste con dichas perspectivas, las cosmovisiones ancestrales nos ubican en reflexiones actuales cuando expresan, desde unas matrices culturales, la experiencia humana que Johan Huizinga (1997) identifica como “*homo ludens*”⁹. Pero el obstáculo contemporáneo es la neo-colonización de las institucionalidades, que utilizan el interés global por el patrimonio, el ecologismo y la sobre-explotada imagen de la población indígena como cuidadora de la naturaleza (Díaz Polanco, 2006, pp. 156- 171). A partir de allí, nuestro objetivo fue dinamizar analíticamente los esfuerzos encaminados a reinventar, incorporar, re-crear o practicar los patrimonios corporales, considerando los legados de tiempos inmemoriales, identificando sus cosmovisiones y recuperando las innovaciones de cada tiempo.

Con-juegos multiculturales del *surrungosungu* que habló el abuelito

Hacia finales de la década de 1990, la comunidad Muisca de Bosa buscaba su reconocimiento como Cabildo por parte del gobierno colombiano, emprendimiento que celebraron en 1998¹⁰. Desde entonces, se reorganizó en torno al “rescate” y la “revitalización” cultural, priorizando la preparación de alimentos, la medicina tradicional, los bailes, la música, los juegos y la elaboración de tejidos en lana de oveja. La práctica de danzas y la música prevalecieron en las iniciativas juveniles como camino para el proyecto de re-etnización que emprendieron como organización indígena (Panqueba, 2006).

Durante el año 2000 se inició una cooperación entre la comunidad del Cabildo Muisca de Bosa y el Colegio San Bernardino (Panqueba y Peralta, 2010). En la clase de educación física de los ciclos tercero y cuarto fueron incorporadas las danzas andinas, complementándolas con bailes de los pueblos indígenas amazónicos, además de otros ritmos convencionales de la época: salsa, merengue, vallenato y champeta. La educación física se convirtió en un espacio de experimentación, indagación y reflexión donde surgieron actividades extra-escolares con las mujeres y los hombres mayores de la comunidad.

Viajamos por los territorios de estudiantes y docentes, a través de las memorias inmediatas de las abuelas y los abuelos muiscas (Panqueba y Peralta, 2010). Allí,

9. *Homo ludens*, es el título del libro publicado en 1938 por Johan Huizinga, donde trata el tema del “hombre que juega” como un asunto de importancia en el debate sobre la producción y re-producción cultural.

10. La figura del Cabildo corresponde a una forma de organización comunitaria. Las comunidades indígenas la re-significaron y apropiaron, constituyéndola como el baluarte principal contemporáneo de su base organizativa. En este sentido, la Ley 89 de 1890, reconoce al Cabildo como el organismo de autoridad de las comunidades indígenas.

la voz del abuelito Víctor Chiguasuque¹¹ proyectó el actual camino del sabedor Oswaldo, creador musical y autor de un hito musical de la Bosa actual: *Surrungosungu*, dijo el abuelito para referirse al ritmo de la música y el baile que ha identificado a la gente Muisca de Bosa, al menos durante el siglo XX.

Para el año 2005, nuestras fuentes de consulta se habían trasladado de los libros a los sitios sagrados, a las lagunas, las montañas y otros entornos de bibliotecas ancestrales, que nos ofrecieron en piedra los escritos de las mujeres y los hombres muisca que itineraron estos territorios en otros tiempos.

A través de talleres comunitarios, ensayos con estudiantes del ciclo tercero y presentaciones de “danzas muisca”, buscábamos recuperar tradiciones, “rescatar la cultura”, revitalizar idiomas y etno-educar. Re-creábamos el ejercicio educativo con la investigación, intuyendo para entonces una superposición de los sucesos como ejemplos de hibridación cultural (García Canclini, 1999), sincretismo y “glocalización” (Panqueba, 2005)¹².

Esta combinación de docencia-activismo-participación-indagación, se enfocaba en una metodología de Investigación-Acción-Participante y se sintonizó con una tendencia que propendía por el rescate de las culturas indígenas desde finales del siglo XX. Pero, junto a esto, el territorio nos compartió una dimensión de conjuegos de saberes ancestrales con los actuales, cosmovisión que, paradójicamente, nos llevó a comprender que asistíamos a nuestro propio rescate profesional y personal (Panqueba y Peralta, 2010, pp. 67- 69).

A manera de análisis, en el año 2006 propusimos un *u'wboniná* (o minga) donde con-jugamos cosmovisiones *U'wa* y experiencias muisca. En este contexto emergió con fuerza la expresión *U'waka: urá istanakr*, para indicar una relación de amor en la que existen los mismos propósitos, ideales y pensamientos, pero diferenciados por las experiencias, el género y las capacidades de cada persona. *Urá* es el corazón, pero también el poder, la razón y el abdomen, la palabra siempre se une a otra para designar: pesar (*urá shirthiro*), pureza (*urá kesa*), tristeza (*urá buto rehjecro*), evaluar-mirar el corazón (*urá wajitró*), juicio (*urá sejwac biró*), arrepentirse-cambiar de corazón (*urá tejhmonro*), agradecer o tener buen corazón (*urá ayro*).

Desde este aprendizaje lingüístico y de método concluimos que existir es unirse. Así, decidimos exponer el juego entre personas, pensamientos, sentimientos, experiencias y grupos como “con-juego”, en donde la sinergia lúdica re-une las

11. Sea esta mención un homenaje y un agradecimiento por sus palabras-guía y luz para un trabajo previo sobre la historia de la educación en el territorio Muisca de Bosa (Panqueba, Peralta y Huérfano, 2012).

12. Una actualización del mismo está incluida en Panqueba (2006, pp. 74- 95). La versión de referencia para el presente documento es la de 2005, por tratarse del texto específico sobre el tema de la danza.

intersubjetividades. Desde este análisis, las perspectivas colectivas son resultado de las subjetividades de cada persona. Un *Urá istanakr* en que son necesarias las individualidades en sus búsquedas de equilibrios y entendimientos.

En estos con-juegos, nuestros patrimonios corporales fluctúan en una situación de individuos formándose como colectivos. Las uniones (*urá istanakr*) movilizan préstamos, asociaciones, adaptaciones y evocaciones. Con esta mirada exponemos los pasos que nos han permitido con-jugar los marcos epistémicos, las experiencias ancestrales y las formas de vida en Bosa, tierra que ha sido espacio de producción agrícola, pero también de expansión urbana. Este ha sido nuestro territorio-laboratorio, el lugar para aprehender las itinerancias territoriales, conjugando recorridos de aprehendizajes que acogen otros con-juegos presentes y/o ausentes.

Zepcuagoscua como estrategia escolar en los giros culturales de una comunidad

El procedimiento de investigación más importante fue el de recorrer el territorio, como parte de una construcción metodológica que denominamos: *MuisKanoba*¹³: una herencia de aprehendizajes sembrada y crecida en Bogotá (Panqueba y Peralta, 2010), florecida en Ecuador (Panqueba y Huérfano, 2007) y cosechada en Chiapas (Panqueba, 2010)¹⁴. Como partícipes de aquel emprendimiento, durante el año 2001 aprovechamos la interacción cotidiana con las abuelas, los abuelos y las familias muisca, para encontrar en el zepcuagoscua -juego del tejo o turmequé-, una cosmovisión de con-juegos que aún no visibilizábamos.

Para entonces acompañábamos las festividades muisca con estudiantes, docentes y familias de la comunidad. Organizamos conjuntamente el ‘Primer Festival de la Luna y el Sol’, evento que representó una contribución lúdica para el fortalecimiento de la identidad muisca actual: “Ya no era una fiesta campesina en la periferia de una gran urbe: era el festival de los muisca” (Panqueba, 2011, p. 133). Allí el *zepcuagoscua* nos enseñó su dimensión sagrada, en tanto práctica representativa de costumbres ancestrales para las familias indígenas de la localidad de Bosa.

13. Sangre del alma de la gente. Palabra compuesta por las expresiones: *muiska* (persona, gente en idioma Mhuysqa) y *kanoba* (sangre del alma en idioma U'wa). Así es nombrada una propuesta de investigación-aprehendizaje descubierta a principios del siglo XXI en territorio del pueblo Muisca, aprendida de abuelas y abuelos que legaron sus conocimientos en palabras, grafías, pictogramas, juegos, costumbres y prácticas de vida cotidiana.

14. Desde el proyecto *Kwitara Santayá u'wbohiná-kueshro* participamos en la construcción de las seis pedagogías de esta metodología: contemplaciones, descripciones, memorias de vida cotidiana, revisiones históricas, confluencias y cuencas de los descubrimientos. Para ampliar este aspecto recomendamos el artículo de Panqueba y Peralta (2010).

Zepcuagoscua es una palabra Chibcha que traduce: la acción de divertimento a través del juego. Aunque esta categoría evoca distintas actividades lúdicas, se destacan los juegos de lanzamiento. El turmequé es un juego donde un disco metálico es lanzado a una distancia de aproximadamente 20 metros, con el objetivo de introducirlo en un aro, también metálico, de unos 11 cm de diámetro, el cual está ubicado en el centro de un montículo de barro dentro de una caja de madera. Sobre los bordes del aro receptor se disponen unos pequeños envoltorios de papel con pólvora llamados “mechas”. Cuando el disco entra en contacto con la mecha se produce un estallido característico que provoca algarabía, juegos de palabras y felicitaciones para quien logra la acción.

El *zepcuagoscua* fue practicado en forma ritual entre los pueblos prehispánicos de la familia lingüística Chibcha. Durante la “conquista” y la “colonización” hispánica se transformó, para devenir en un evento popular asociado al consumo de chicha y de otras bebidas fermentadas. En la década de 1960 su práctica fue estructurada como deporte del tejo en los juegos nacionales. Si bien este paso pudo representar un hipotético descarte de su carácter ceremonial, la nueva organización incentivó los rituales deportivos entre sus practicantes.

En décadas posteriores, el tejo fue apropiado estratégicamente por ciertas élites interesadas en resaltar el nacionalismo colombiano¹⁵. Este hecho se vio reflejado en la Ley que declara al tejo como deporte nacional¹⁶, lo cual, sin embargo, no fue un obstáculo para que identificáramos una oportunidad para promover su introducción en las clases de educación física.

Al amparo de la ley del tejo, no resultaba utópica la esperanza de que los estamentos nacionales y distritales promovieran dicha actividad a nivel comunitario y escolar, al menos con la adecuación de espacios y la adquisición de elementos para su práctica en los colegios. Sin embargo, el deseo se quedó en esperanzas¹⁷ por lo que emprendimos junto a las y los estudiantes de quinto ciclo unas itinerancias territoriales por las canchas de tejo ubicadas en zonas aledañas al colegio, además de pedir en préstamo las de uso familiar.

15. “Con frecuencia [la inclusión de elementos culturales en las listas del patrimonio mundial de la UNESCO] no es representativa de la diversidad y riqueza cultural de un país, sino de la capacidad de los actores institucionales para identificar y gestionar las expresiones que consideran sobresalientes, o aquellas que resultan convenientes de promocionar por razones políticas o económicas” (Villaseñor y Zolla, 2012, p. 83).

16. El tejo fue declarado “Deporte nacional” según Decreto - Ley 613 de 2000 (Septiembre 4): “[...] por la cual se declara a la disciplina del tejo como deporte nacional y se dictan otras disposiciones”. La ponencia fue presentada por el entonces Senador Edgar Perea y fue elaborada por Plinio Mendoza.

17. Valga comentar que los colegios oficiales difícilmente cuentan con la dotación necesaria de implementos deportivos. En el Colegio San Bernardino tuvo que transcurrir más de una década para que algunos elementos fueran adquiridos a través de los recursos institucionales.

Frecuentemente encontramos rechazo, debido a la imagen negativa del tejo como posibilidad de práctica pedagógica¹⁸; pues, aunque no hay una norma específica que prohíba la presencia de jóvenes en las canchas de tejo, sí existe una -el Código de Policía- que restringe el acceso a la juventud a los sitios en los que se realizan juegos de azar y se expenden bebidas embriagantes¹⁹.

Sin embargo, la citada regla es utilizada por las autoridades y algunas personas adultas para señalar con jocosidad y burlas la presencia de estudiantes del colegio en canchas de tejo durante una clase de educación física. A pesar de estos prejuicios insistimos por el juego; fue así que recibimos apoyo por parte de directivas, docentes y personas de la comunidad, además del entusiasmo estudiantil.

Aunque el tejo empezó a ser parte de los contenidos escolares del quinto ciclo, no fue un tema de análisis que lo considerara como patrimonio corporal ancestral; esto solo fue sucediendo en la medida en que se constituyó como objeto pedagógico. El Zepcuagoscua fue mencionado, leído y jugado por docentes, personas de la comunidad y estudiantes de los grados décimo y undécimo²⁰. Por otra parte, el territorio ofrecía un ámbito propicio:

Los días domingos y feriados la comunidad se traslada a los potreros, a las canchas de tejo y a las tiendas. Las canchas de tejo son uno de aquellos sitios donde se puede encontrar un ambiente que evoca un medio socio-cultural muy preciso, de una Bosa que “desapareció” con el desarrollo moderno -a los ojos de gran cantidad de sus habitantes-, pero que ha continuado con vida propia, conservándose, en el sentido de práctica lúdica particular (Panqueba, 2006, p. 69).

En este momento es necesario anotar que a pesar de que introducir una práctica ancestral en la escuela puede asumirse como un “uso de la diversidad” (Geertz, 2001, pp. 65-75), en tanto expresión de esencialismo cultural, una lectura conjugada, como la propuesta en la presente investigación, exige de un análisis multidimensional.

Dicho análisis incluye comprender que unos y otros manejos pueden ser asumidos desde la perspectiva de los patrimonios ancestrales que pueden ser aprovechados pedagógicamente, a la manera de esencialismos estratégicos (Spivak, 1985).

18. Acerca de la estigmatización negativa del Zepcuagoscua en el inconsciente colectivo de Colombia, pero también sobre su paulatina liberación de etiquetas negativas, podemos consultar un audiovisual del programa televisivo “Los puros criollos”, capítulo 7, en: <http://youtu.be/RCUZCfej3c?t=10m17s>

19. Ver Acuerdo 79 de 2003, por el cual se expide el Código de Policía de Bogotá D.C., especialmente los apartados relacionados con los menores de edad y su acceso a los lugares de juego y de venta de bebidas embriagantes.

20. Consultar: <http://seinijsuca.blogspot.com/search/label/zepcuagoscua>

Aunque son usos tal vez derivados de procesos etnofágicos²¹ (Díaz Polanco, 2006 y Patxi, 1999), no dejan de ser estratégicos, en tanto acciones que rebasan el simbolismo del folclor en la escuela. La práctica del *Zepcuagoscua* en el colegio ha permitido dichos giros, cuando nos acoge y nos ofrece los saberes de las arcillas y las corporalidades.

Patrimonios corporales mayas y muiscas con-jugados entre arcillas y tejidos

Con la estigmatización del tejo en los debates, indagamos, a través de las cosmovisiones de Abya-Yala, su significado para los pueblos andinos colombianos. Para los muiscas el *Zepcuagoscua* es un espacio ritual de reunión familiar en torno a la fiesta, la comida y el barro, materia prima en sus emprendimientos actuales de re-significación. Al respecto, podemos mencionar la génesis de sus múltiples variantes, como juego del bocholo²², *mini-tejo*, *rana* y *bolirana*, entre otras, que no hubieran sido posibles sin las adecuaciones que de manera creativa surgen entre sus practicantes.

Aunque estos juegos fungen como espacios alternativos adaptados a las edades o al género, son testimonios de una confluencia mayor, una conjunción que evidencia las habilidades ancestrales para adaptar, re-crear y re-producir una práctica corporal. En ese contexto, identificamos las oportunidades y necesidades de acudir hacia los florecimientos de los patrimonios corporales ancestrales, tomando en cuenta especialmente experiencias paralelas con prácticas lúdicas en otros espacios geográficos.

Poco después de nuestras experiencias en territorio Muisca, entre los años 2007 y 2009, realizamos intercambios de danzas con niñas y niños mayas-ch'oles del norte de Chiapas, gracias a sus maestras y maestros, compartiendo jornadas de bailes andinos (Panqueba, 2010). En el año 2010 encontramos el trabajo adelantado, desde hace dieciséis años, por personas, instituciones y comunidades que buscan renovar la práctica del *Chaaj*, juego de pelota Maya en Guatemala (Panqueba, 2012a y 2012b).

Iniciamos entonces un con-juego entre los patrimonios corporales ancestrales del *Chaaj* y el *Zepcuagoscua*, para lo cual invitamos a Colombia a un grupo de jugadores mayas. Fruto de esta iniciativa surgieron recorridos en Venezuela, Guatemala,

21. Neologismo que desde una postura crítica pone en evidencia los alcances perversos de la promoción de la diversidad cultural, en tanto producto para alimentar los circuitos del mercado capitalista en decadencia. Desde esa perspectiva, el mercado se alimenta de las diversidades étnicas para subsistir, en detrimento del fortalecimiento de las diferencias.

22. Juego en el que las canicas son usadas como juguete para “embocholar” o introducir en un hoyo hecho en la tierra. Las familias muiscas reivindican este juego como una de sus prácticas lúdicas ancestrales.

México, Colombia y Ecuador, para promocionar el *Chaaj* y el *Zepcuagoscua* a través de alianzas con algunas dependencias de gobierno, así como con instituciones privadas.

En 2011 compartimos el *Chaaj* con estudiantes de los ciclos tercero, cuarto y quinto en las clases de educación física y para 2012, junto con la Asociación artística, cultural y deportiva CUZA BAGUE²³, invitamos a cuatro jugadores mayas a Bogotá, quienes durante un mes realizaron exhibiciones del *Chaaj* en tres colegios distritales, dos departamentales y dos universidades²⁴.

Para 2013 contamos nuevamente con una delegación guatemalteca de tres personas, quienes realizaron jornadas de juegos del *Chaaj* en el colegio San Bernardino y en la Universidad Pedagógica Nacional²⁵. Estos intercambios nos permitieron vivir con-jugando las cosmovisiones mayas y muiscas, a través de la elaboración en arcilla de piezas y elementos rituales propios del *Chaaj*. El proceso fue compartido a través de talleres de elaboración de objetos simbólicos en los que buscábamos ir más allá de tocar el barro y moldearlo, obedeciendo el mandato de las sabedoras muiscas: “Que la gente no se embarre por embarrarse”; el cual nos permitió pasar a otro nivel: resaltar la naturaleza intercultural de las arcillas para reunir los elementos de las cosmovisiones Maya y Muisca.

Con-jugamos la concepción de tiempo desde las corporalidades de los pueblos chibchas, frente al hito del año 2012: el *oxlajuj baktún*²⁶ (Panqueba, 2012b). Con-jugamos también la concepción Muisca sobre la vida y la muerte, cosmovisión que coincide con la ceremonia del juego de pelota Maya, evocación de una lucha ritual entre los señores de *Xibalbá* (dioses del inframundo Maya), *Junajpú* e *Ixbalqué* (gemelos ancestrales creadores de la vida en la cosmovisión Maya).

La interacción entre estudiantes del colegio San Bernardino con su entorno lúdico territorial, pero también con la ofrenda Maya del *Chaaj* para el mundo, nos per-

23. Organización sin ánimo de lucro ubicada aproximadamente a unos 100 metros de la entrada principal del colegio San Bernardino. CUZA BAGUE está conformada por familias muiscas de Bosa que se destacan por sus emprendimientos ambientales y productivos con la arcilla y los tejidos en lana. Su líder, Yamile Chiguasuque Neuta, fue galardonada durante el año 2013 con el premio “Artesanos y Artesanas de Bogotá” de la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deportes. Estas experiencias han hecho posible un trabajo mancomunado entre colegio y comunidad educativa.

24. Las iniciativas fueron apoyadas por organizaciones indígenas, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Libre, la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá y la Secretaría de Cultura Recreación y Deportes, a través del programa DUNT (Deportes Urbanos y Nuevas Tendencias en el Distrito). Consultar: <https://www.facebook.com/groups/colombiachaj>

25. En esta oportunidad se vincula el Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico IDEP. <https://www.facebook.com/media/set/?set=oa.415928658532593&type=1>

26. Cuento del tiempo que, según el calendario Maya de cuenta larga, se cumplió el día 21 de diciembre de 2012. Esa fecha marcó el fin de un conteo y el inicio de uno nuevo. *Oxlajuj*: trece. *Baktún*: unidad de tiempo equivalente a 20 *katunes*. A su vez cada *katún* está configurado por 20 Tun o 7.200 días.

mitió entretejer las matrices culturales mesoamericanas y chibchas. En Colombia estas matrices circulan con el nombre de *Minga* (desde la cosmovisión Nasa), *Convite* (desde la cosmovisión Pijao), *U'wbohiná* (desde la cosmovisión U'wa) o *Quilombo* (desde la cosmovisión afroamericana). En Guatemala, según la cosmovisión Maya, estas matrices son conocidas como *chemb'il*²⁷.

Desde las ciencias humanas y sociales, unas y otras han sido conceptualizadas a través de términos como: adaptación, sincretismo, hibridación, mestizaje o mezcla. Pero con-jugando estas riquezas de cosmovisiones y teorías, las ancestras, los ancestros, quienes escribimos y leemos, vamos identificando caminos hacia enfoques diferenciales para las corporalidades en nuestros sistemas educativos de Abya-Yala.

Conclusiones

En los senderos de con-juegos descritos, quisimos evidenciar que las cosmovisiones son tan diversas como nuestras cotidianidades. Proponemos la superación de perspectivas multiculturales donde el universo global reconoce y admite las diversidades, pero las aprovecha en beneficio de una sola forma de nombrar y concebir el mundo.

Conscientes de ello, asumimos las diversidades en tanto expresiones de las *matrias*²⁸ que han ofrendado los territorios propicios para el florecimiento de las patrias -especialmente las latinoamericanas-. En consecuencia, los patrimonios corporales ancestrales son manifestaciones jugadas, re-creadas y danzadas, de las *matrias* que evocamos en nuestros corazones y en las escuelas que nos acogen para crear y con-jugar.

La con-jugación desde los saberes corporales ancestrales es una oportunidad para ampliar el conocimiento de la educación corporal. El camino lleva a nuestras cotidianidades, llenas de formas de educar, de sentidos para crear, proceder y jugar. Más allá de proponer una educación física para las interculturalidades, continuamos los caminos multidiversos que vivimos desde las historias híbridas, sincréticas, mestizas e interculturales que nos cruzan y *con-juegan*. Son caminos donde podremos encontrar, con mayor frecuencia, los elementos que dentro de las cosmovisiones ancestrales de Abya-Yala sitúen los cuerpos como fuentes de sabidurías: otra herencia para las generaciones que nos seguirán con sus individualidades, institucionalidades, historias y emprendimientos colectivos.

27. Reunión, telar o consejo en idioma Mam, pueblo Maya que habita entre el estado de Chiapas (México) y los departamentos de Huehuetenango, San Marcos y Quetzaltenango (Occidente de Guatemala).

28. La palabra “matria” evoca el opuesto complementario de patria. Es un término que procede de las reivindicaciones americanas, sobre todo desde la perspectiva de los pueblos indígenas, cuando declaran en sus luchas la liberación de la madre tierra.

Para consultar y ampliar informaciones

Además de los documentos y sitios web citados en el texto, algunas fotografías y videos están disponibles en los siguientes vínculos:

https://drive.google.com/folderview?id=0B69Lf_c31P9gc0tNOUZ0WExnSFk&usp=sharing

<https://www.youtube.com/watch?v=PZ76w8GeVEE>

<https://www.youtube.com/watch?v=drXj3K42Auk>

<http://prezi.com/otqjcsrdbhib/patrimonios-corporales-ancestrales-y-con-jugaciones-intercul/>

Referencias

Agudo Torrico, Juan. (2012-Marzo). Patrimonio etnológico y juego de identidades. *Revista Andaluza de Antropología*. No. 2, pp. 3-24.

Alonso, Ana María. (1994). The Politics of Space, Time and Substance: State Formation, Nationalism and Ethnicity. *Annual Review of Anthropology*. Vol. 23, pp. 379-405.

Anderson, Benedict. (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London & New York: Verso.

Arboleda, Rubiela. (2009a). Cultura corporal: miedo, identidad y resistencia. En VIII Reunión de Antropología del Mercosur (RAM). “Diversidad y Poder en América Latina”. Buenos Aires: RAM.

Arboleda, Rubiela. (2009b). *El cuerpo: huellas del desplazamiento*. Medellín: Hombre Nuevo Editores, p. 282.

Chávez de Tobar, Matilde. (2003). Procesos de folklorización en Colombia: orígenes históricos y elementos unificadores de las culturas. *Revista de Musicología*. XXVI, No. 2. Madrid: Sociedad Española de Musicología (SEDEM).

Díaz Polanco, Héctor. (2006). *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.

Geertz, Clifford. (2001). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós.

Huizinga, Johan. (1987). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.

Kurin, Richard. (2004-Mayo). La salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial en la Convención de la UNESCO de 2003: una valoración crítica. *Museum international*. No. 221/222. UNESCO, pp. 68-81.

Panqueba, Jairzinho. (2005). Danza glocal de otro lado de Bogotá: reconstrucción cultural desde ritmos andinos colombianos en la comunidad indígena Muisca de Bosa. *Pensar la danza*. Bogotá: Instituto Distrital de Cultura y Turismo.

Panqueba, Jairzinho. (2006). *El “otro” lado de Bogotá: Memoria cotidiana e identificación histórica de la Comunidad Indígena Muisca de Bosa (Colombia)*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, no publicada, Quito, FLACSO.

Panqueba, Jairzinho. (2010). *Jubilaciones del indigenismo y mercado de etnicidades en el municipio de Tila, Chiapas: sus manifestaciones en las itinerancias territoriales del magisterio Ch’ol*. Tesis de Doctorado no publicada, Guadalajara: CIESAS.

Panqueba, Jairzinho. (2011, Enero-Abril). Indígenas del “otro” lado de Bogotá, Colombia: Semblanza sobre sus memorias cotidianas e identificación histórica. *Desacatos*. No. 35. México: CIESAS.

Panqueba, Jairzinho. (2012a, Mayo-Septiembre). Chaaj (Juego de pelota mesoamericano): Un juego ancestral entre emergencias culturales. *Ra Ximhai*. Vol. 8 No. 3. Sinaloa: Revista Científica de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sostenible, Universidad Autónoma Indígena de México.

Panqueba, Jairzinho. (2012b). Jugadores de pelota Maya en tiempos del Oxlajuj B’akt’ún. *Lúdica Pedagógica. Revista de la Facultad de Educación Física*. No. 17. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Panqueba, J., Peralta, B. M., y Huérfano Méndez, A. (2012-Julio). Revisión histórica de la educación en el territorio Muisca de Bosa, por entre sus memorias cotidianas. *Educación y Ciudad*. No. 21. Bogotá: IDEP.

Panqueba, J., y Peralta Guachetá, B. M. (2010). Itinerancias territoriales y patrimonios pedagógicos para la escuela intercultural. Aprehendizajes desde los conocimientos ancestrales y construcción de MuisKanoba en el Colegio San Bernardino del territorio Muisca de Bosa. *Premio a la Investigación e Innovación Educativa y Pedagógica 2009*. Bogotá: IDEP- SED.

Panqueba, J., y Huérfano, J. A. (2007). Categorías económicas occidentales e identidades indígenas en el siglo XXI. Estudio comparativo para los andes y la Amazonía en el Ecuador. *Informe de Beca UNESCO Keizo-Obuchi 2006*.

Patzi, Félix. (1999). Etnofagia Estatal. Modernas formas de violencia simbólica (Una aproximación al análisis de la reforma educativa). *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos*, 28 (3), pp. 535-559.

Pedraza, Zandra. (2009, Mayo-Agosto). Derivas estéticas del cuerpo. *Desacatos*. No. 30. México: CIESAS, pp. 75-88.

Spivak, Gayatri Chakravorty. (1985). Estudios de la subalternidad: deconstruyendo la historiografía. En Rivera Cusicanqui, S. y Barragán, R. (Comps.). *Debates post coloniales: una introducción a los estudios de la subalternidad*. La Paz: Ediciones Aruwiyiri.

Vigarello, Georges. (2002). *Du jeu ancien au show sportif. La naissance d'un mythe*. París: Seuil.

Villaseñor Alonso, Isabel, y Zolla Márquez, Emiliano. (2012-Marzo). Del patrimonio cultural inmaterial o la patrimonialización de la cultura. *Cultura y representaciones sociales*. Año 6, No. 12, pp. 75- 112.

Segundo Puesto

La narración de hechos históricos recientes en las voces de los niños

ADRIANA MARTÍNEZ RÍOS¹

Presentación

El objeto de la presente investigación surge en el marco de las disertaciones académicas, desarrolladas en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital, acerca de la oralidad y su trabajo de análisis en el contexto escolar. Partiendo de estas reflexiones se realiza un análisis documental en la Institución Educativa Distrital Los Alpes, además de entrevistas a seis docentes de primaria para identificar sus concepciones y prácticas relacionadas con el fortalecimiento de la oralidad, y la grabación, en audio y video, de los estudiantes² en diversas situaciones comunicativas dentro y fuera del aula.

Una vez analizados los registros, se pudo concluir que la oralidad no está contemplada dentro de los fines de enseñanza en los distintos documentos institucionales revisados: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO), plan de estudios y plan de área de los grados primero a quinto.

Por otra parte, los docentes entrevistados desconocen, tanto los desarrollos teórico-prácticos en relación con la oralidad en la escuela, como su presencia e importancia en las propuestas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaría de Educación del Distrito (SED): lineamientos, estándares, referentes para la didáctica del lenguaje, campos del pensamiento; por lo que asumen que no es necesario potenciar la oralidad, porque el estudiante llega a la escuela con un desarrollo suficiente de su competencia comunicativa oral.

1. Docente del colegio Los Alpes, ubicado en la localidad de San Cristóbal.
Correo electrónico: adrianamartinezr02@gmail.com

2. La investigación se realizó con un grupo de niños pertenecientes al grado primero de la jornada tarde de la Institución Educativa Distrital Los Alpes, ubicada en la localidad de San Cristóbal, zona cuarta de Bogotá; su población estudiantil se ubica en los estratos 1 y 2. El curso está conformado por 32 estudiantes: 18 niños y 14 niñas, con edades entre los 6 y 8 años.

En cuanto a los estudiantes de grado primero, los registros revelaron que aunque la oralidad del estudiante, fuera del aula, se caracteriza por ser espontánea, fluida, emotiva y diversa, dentro del aula ella se torna breve, fragmentada y condicionada al carácter formal del contexto. Muestra de ello son las dificultades que presentó la población para construir narraciones orales coherentes y cohesivas relacionadas con cuentos, historias de barrio y acontecimientos históricos recientes.

A partir de la lectura etnográfica se realizó una búsqueda documental para establecer cuáles son las tendencias que orientan los estudios en torno a la oralidad y su enseñanza en la escuela, encontrando que una primera tendencia es el análisis sobre las concepciones y conocimientos de los docentes acerca de la enseñanza y evaluación de la lengua oral y sus prácticas en el aula³; una segunda tendencia se relaciona con propuestas de intervención para desarrollar y fortalecer la oralidad formal de los estudiantes a partir de diversas modalidades discursivas como la argumentación, la narración y la explicación⁴.

Un hallazgo importante para la investigación, durante esta revisión documental, fue el de encontrar que se puede desarrollar el pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo apoyado en imágenes, principalmente con estudiantes de primer ciclo (Chacón, 2012; Vergara, Balbi y Schierloh, 2010). Aún así, el rastreo muestra que, de las doce propuestas de intervención desarrolladas, no existe un proyecto centrado en la narración oral histórica de hechos recientes, reconstruidos por los estudiantes usando otros géneros discursivos como la entrevista.

Por ello, la investigación se dirigió a la oralidad como medio y objeto de aprendizaje, planteando la pregunta: ¿cómo la narración oral de hechos históricos favorece el desarrollo de la oralidad formal y contribuye a la construcción de conocimiento histórico?, estableciendo el siguiente objetivo: fortalecer el desarrollo de la oralidad formal y la construcción de conocimiento histórico en los niños y niñas de grado primero a través de la implementación de una propuesta didáctica.

La oralidad en el contexto escolar

La oralidad es la modalidad del lenguaje construida espontáneamente desde las primeras experiencias comunicativas de la cotidianidad familiar, las cuales brindan al niño la posibilidad de formarse como persona, construir saberes y establecer y mantener relaciones con los miembros de su comunidad. De ahí que cuando ingresa a la escuela ya conoce y maneja su lengua, llega con una competencia desarrollada, tanto a nivel lingüístico como discursivo. Pero la modalidad oral del

3. (Marina, 2011; Sánchez, 2008; Valbuena y Valbuena, 2012; Camelo et al., 2012; Cuervo y Rincón, 2009).

4. (Alfonso, 2010; Azor, 2012; Téllez, 2011; Lamouroux, 2012; Núñez y Vela, 2011; Acosta y Lancheros, 2013; Escalante, 2011; Quitián, 2011; Castro y Segura, 2013; Gutiérrez, 2007).

lenguaje, al igual que la escrita, requiere de procesos que la potencien y la fortalezcan desde la academia, para que no quede anclada en la informalidad.

Lecturas de contextos escolares, como la realizada en el marco del proyecto de investigación “La narración de hechos históricos recientes en las voces de los niños”, evidencian las dificultades de los estudiantes para construir diversos géneros discursivos orales en situaciones comunicativas formales⁵; así como la ausencia de una enseñanza sistemática y reflexiva de la oralidad, producto de las concepciones y la falta de cualificación de los docentes, debido a su desconocimiento de las políticas educativas y al predominio de la enseñanza de la lectura, la escritura, la gramática y la ortografía. Todo, en contra de principios como los expuestos por Gutiérrez: “[...] los ideales de la escuela contemporánea de formar ciudadanos, cuyo dominio discursivo oral constituya un factor de inclusión en diversos ámbitos de la acción social” (2014, p. 8).

La lengua oral, nos dirán Núñez (2011) y Palou y Bosch (2005), requiere ser potenciada y fortalecida, porque: funciona como mediadora de la actividad social; favorece el desarrollo de la persona, por su papel en la estructuración de pensamiento y la apropiación de la realidad; permite la expresión de las emociones que refuerzan el lenguaje, porque lo enriquece con un amplio abanico de matices; fortalece la dimensión ética de los sujetos, al enfrentarlos a situaciones en las que construyen su mundo de referencias desde la relación cara a cara, y permite al niño integrarse a su cultura, ya que le facilita crear lazos e interiorizar una identidad colectiva a partir de las interacciones que establece con su grupo social.

Una propuesta de intervención, como la realizada en el marco de este proyecto, busca brindar a los estudiantes esos espacios que les ayuden a transitar desde esa oralidad informal, gracias a su naturalidad y espontaneidad, hacia una oralidad formal. Para lograrlo, se requiere construir ciertos conocimientos y fortalecer habilidades para planificar el seguimiento y la puesta en escena de discursos con una intención comunicativa clara. Así, a corto y largo plazo se evitará que el estudiante quede expuesto a la exclusión en una sociedad donde, como señala Gutiérrez (2014): “se transita entre el poder y la riqueza del lenguaje”.

Lengua oral formal

La oralidad, esa modalidad del lenguaje que, como señala Walter Ong (1987), se materializa en la voz, en el habla y es del todo natural para los seres humanos, se construye de forma espontánea y natural desde las primeras experiencias comunicativas ofrecidas al niño en la familia; es a través de ellas que desarrolla habi-

5. Éstas son asumidas desde los postulados de Vilá (2005), como aquellas situaciones comunicativas reales en las que el hablante hace un uso de la lengua oral ejerciendo control sobre lo que dice y cómo lo dice, de acuerdo con el contexto comunicativo.

lidades en el manejo de un discurso caracterizado por ser espontáneo, relajado, expresivo, carente de sofisticaciones y poco ceñido a ciertas normas académicas.

Sin embargo, no todas las formas orales empleadas por las personas en diversos contextos o situaciones comunicativas son de carácter informal o “naturales”. Algunas de ellas requieren de un alto grado de planificación, de elaboración y preparación para la puesta en escena e incluso, en algunas ocasiones, requieren de la escritura (Calsamiglia y Tusón, 1999); estas formas orales constituyen lo que se llama lengua oral formal.

Según Castellá y Vilá (2005), la lengua oral formal se caracteriza por determinados rasgos como: ser de carácter no universal; requerir de un aprendizaje escolar; como el resto de la lengua oral, ser acústica, efímera y producida en tiempo real; surgir en contextos situacionales compartidos; ser una comunicación relativamente unidireccional, ya que limita el uso de turnos de palabra; ser en general monologada, especialmente si es de tipo expositivo; tener una intencionalidad informativa, por lo general de un tema especializado, de ahí que requiera de una planificación previa, y ser repetitiva y con una importante intervención de elementos no verbales de la oralidad (kinésicos y proxémicos).

Además, la lengua oral formal requiere, para su dominio, del desarrollo de dos habilidades esenciales: escuchar (comprensión oral) y hablar (expresión oral). Escuchar, dice Núñez, es: “comprender un mensaje por medio de la puesta en marcha de un complejo proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente” (2003, p.172), el cual requiere, como señalan Cassany, Luna y Sanz (2007, p.107), del despliegue de una serie de estrategias o microhabilidades, como reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir y retener.

Por su parte, la expresión es una actividad que, además de ser un proceso cognitivo y lingüístico, es también una actividad instrumental y de interacción social; al igual que la comprensión, requiere de ciertas microhabilidades como planificar y conducir el discurso, negociar el significado, producir el texto y controlar aspectos no verbales (voz, gestos, movimientos, mirada) (Cassany, Luna y Sanz, 2007, p.148).

Estas habilidades orales (expresión y escucha), junto con las habilidades no verbales (paralingüística, kinesia y proxemia) y las habilidades escritas, se encuentran enmarcadas dentro de la competencia comunicativa definida por Gumperz y Hymes como: “[...] aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes” (1972, VII, citado por Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 43).

Así, la competencia comunicativa oral incluye, además de todo un conjunto de habilidades y estrategias, una serie de conocimientos que permiten identificar los

rasgos y características propias de los diferentes géneros discursivos *usados en los variados contextos sociales en los que se desenvuelven los interlocutores.*

El género discursivo oral de la narración: una forma de reconstruir la historia reciente

Según Bajtín (1982), los géneros discursivos son tipos relativamente estables de enunciados, elaborados por cada esfera de uso de la lengua. El autor diferencia entre los géneros discursivos primarios o simples, que aparecen en la comunicación inmediata, espontánea e informal, y los géneros discursivos secundarios, los cuales son propios de situaciones de comunicación más reflexivas y formales, que requieren una elaboración intelectual. Dentro de los géneros secundarios se encuentra la narración que, como señala Pinilla:

Es la forma más natural de que dispone el ser humano para organizar su experiencia y está presente antes de que domine su lenguaje formal [...] La narración, como herramienta cultural, ha permitido a la humanidad representarse el pasado, conocer su historia y situarse en el presente. A través de los relatos la mayoría de los sujetos en todas las culturas, ya sea de manera oral o escrita, se enfrentan desde muy temprano a relatos históricos que cuentan sobre el origen y el pasado de su nación, de su región y de su pueblo (2006, pp. 135-136).

De ahí que una de las finalidades de los relatos sea el poder conservar la historia a través de ellos. De acuerdo a Muñoz (2003), los relatos que surgen de la historia oral (esa que busca registrar y recuperar los testimonios de personas que fueron protagonistas de un acontecimiento histórico y tienen de él un conocimiento directo) permiten a los actores testimoniales dar cuenta de sus experiencias vitales, no solo para encontrarles sentido, sino para que los otros con quienes comparten un entorno vital y cotidiano le encuentren sentido.

Sin embargo, vale la pena resaltar que cuando se habla de “relato histórico oral” o, para el caso de esta investigación, de “narración oral histórica”, ésta es concebida, desde los postulados de Muñoz (2003), como una trama narrativa en la que se integran secuencias específicas de acontecimientos ya sucedidos, narrados por los propios protagonistas o testigos de dichos acontecimientos, en entrevistas realizadas para tal fin, y en donde unos acontecimientos le dan sentido o explicación a los otros.

La entrevista como género discursivo y técnica en la construcción de narraciones orales históricas

La entrevista, además de constituirse como género, también es una técnica empleada en el estudio de fenómenos históricos recientes, en la que se recurre al testimonio de los protagonistas o de testigos para recuperar aspectos ocultos u olvidados, que de otro modo se perderían.

La entrevista permite desarrollar propuestas de trabajo alternas en las aulas, haciendo del estudiante un sujeto activo del aprendizaje, pues al recoger testimonios orales cuenta con una variedad de posibilidades didácticas que le permiten conocer la percepción de un fenómeno desde la perspectiva de distintos sectores de la sociedad; al mismo tiempo, las entrevistas posibilitan abordar un aspecto de la historia (el de la vida privada) cuya importancia había sido desconocida hasta hace poco, y facilitan el desarrollo de destrezas lingüísticas, así como la adquisición de un vocabulario específico relacionado con temas históricos, sociales, culturales, económicos, etc. (Schwarzstein, 2001, p. 34).

Conocimiento histórico y su construcción

Dora Schwarzstein (2001), señala que trabajar la historia oral en el aula, que abarca a la narración oral histórica, permite acceder a prácticas didácticas de aprendizaje, las cuales introducen a los estudiantes en nuevas técnicas de estudio más efectivas e interesantes, generando un acercamiento -como es el caso de la entrevista- con el trabajo concreto del investigador y con los modos de producción del conocimiento histórico, hecho que posibilita la construcción de relaciones positivas con el conocimiento.

Para Schwarzstein (2001), la historia oral permite acceder a la realidad más cercana del estudiante y vincularla a la historia más global, favoreciendo el establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente, y entre las distintas generaciones. De ahí que, por ejemplo, la recopilación de testimonios orales sea una herramienta privilegiada para abordar temas vinculados con la historia familiar y de la comunidad, lo que a su vez posibilita el desarrollo de habilidades para la indagación y la construcción de relaciones entre la historia y el accionar de personas concretas.

Finalmente, Schwarzstein anota que para lograr un adecuado aprendizaje de la historia es necesario que los estudiantes aprendan a “pensar históricamente” para, de esta forma, posibilitar el desarrollo de habilidades como la comprensión de la causalidad histórica, el desarrollo de las capacidades para la investigación y la aprehensión del concepto de cronología.

La secuencia didáctica, una alternativa para enseñar lengua oral

Enseñar lengua oral formal es ir más allá de la actuación espontánea de los estudiantes y de su participación en clase, es potenciar su competencia comunicativa a partir del dominio del código lingüístico y de la habilidad para construir un texto coherente y cohesivo de cualquier género; esto dependerá igualmente de su capacidad para adecuar sus producciones a las situaciones comunicativas y de sus habilidades para manejar diversas estrategias, verbales y no verbales, que les ayuden a favorecer la efectividad de la comunicación (Michael Canale, 1995, citado por Palou & Bosch, 2005, p.34).

Así, enseñar lengua oral es un proceso complejo que requiere de toda la rigurosidad, planificación y reflexión, pero también de la flexibilidad que puede brindar la metodología basada en las secuencias didácticas. La secuencia didáctica (SD) ha sido abordada por autores como Dolz (1992), Zabala (1995), Camps (2003), Palou & Bosch (2005), Camps & Zayas (2006) y Vilá Santasusana (2010). Sin embargo, los postulados que están más afines con los intereses de la investigación son los expuestos por Palou y Bosch y los de Vilá, ya que mientras los demás autores centran su mirada en la lengua escrita, ellos lo hacen en secuencias didácticas para la lengua oral.

Siguiendo los planteamientos de Vilá (2010), es posible afirmar que la SD constituye una metodología especialmente idónea para la enseñanza de la oralidad formal, porque delimita los objetivos de aprendizaje, es flexible y está enmarcada en situaciones comunicativas de uso real. Para este procedimiento lo relevante no es el producto final, sino el proceso que se hace para llegar a él; su desarrollo involucra el trabajo colectivo, así como la reflexión individual. Por todos estos motivos se decidió utilizar la secuencia didáctica como estrategia metodológica para llevar a cabo la propuesta de intervención del proyecto.

Recorrido metodológico

El desarrollo de la investigación se sustenta en el paradigma interpretativo, porque el contexto educativo se centra en la descripción y comprensión de lo singular, lo único, lo particular de la realidad educativa desde los significados de los sujetos de investigación. Por consiguiente, el enfoque del trabajo es el cualitativo, ya que se busca estudiar esa realidad educativa particular en su contexto natural, en el desarrollo natural de los sucesos. Lo que a su vez posibilita el empleo de un diseño metodológico apoyado en la Investigación Acción (IA); diseño que permite investigar acerca de un problema y buscar cómo solucionarlo.

La investigación se viene adelantando en cuatro momentos que representan los procesos globales de su desarrollo: 1) Exploración del problema; 2) Diseño, implementación y evaluación de la propuesta de intervención; 3) Sistematización de la experiencia (en desarrollo); y 4) Socialización de los resultados (pendiente).

En la fase de exploración del problema se realizó una lectura etnográfica que partió de la revisión de las propuestas del MEN y la SED en relación con la oralidad, para luego: analizar los documentos de la institución; revisar las prácticas y concepciones de los docentes sobre la oralidad y su enseñanza y, finalmente realizar un estudio sobre los desempeños de los estudiantes en situaciones comunicativas dentro y fuera del aula. Lo anterior permitió formular la pregunta de investigación, las subpreguntas, el objetivo general y los objetivos específicos.

Una vez establecido el objetivo de la investigación se procedió a diseñar la propuesta de intervención, la cual consta de tres secuencias didácticas: 1) Construcción del

concepto de narración; 2) Reconstrucción oral de la historia del Colegio Los Alpes, y 3) Implementación de lo aprendido en la construcción oral histórica de mi barrio. Para el diseño, implementación y evaluación de esta propuesta se tuvo en cuenta el problema, los antecedentes investigativos y el marco teórico construido.

Para la sistematización de la experiencia se tienen en cuenta tres categorías: la oralidad formal, el conocimiento histórico y la didáctica de la oralidad. La primera, permite realizar un análisis de los avances de los niños de grado primero, no solo en cuanto a su capacidad para construir textos narrativos orales, sino en lo relacionado con el uso de estrategias discursivas en situaciones comunicativas de uso real o verosímil de la lengua oral.

La segunda categoría remite a los nuevos conocimientos que el estudiante construye al acceder a otras formas de producción de lo oral (entrevistas, conversatorios, las narraciones orales históricas); mientras que la tercera y última categoría da cuenta de la estrategia seleccionada para desarrollar la propuesta de intervención del proyecto de investigación: la secuencia didáctica.

Resultados iniciales

Con esta propuesta de intervención se hizo posible que los estudiantes interactuaran a partir de una disposición más adecuada del espacio; por lo general los niños se sentaban formando un círculo del que la docente también hacía parte. Las interacciones en el aula dejaron de ser monologales: ya no se trata de un discurso del docente frente a un grupo de estudiantes pasivos, ahora la interacción es plurigestionada, es decir que los interlocutores colaboran en la co-construcción del texto y se da un cambio constante en el papel que cumplen (de oyente a hablante y de hablante a oyente); esto se puede ver en el fragmento del *Registro 1*, tomado de una sesión en la que los estudiantes, junto con la docente, hacen un recuento de los datos obtenidos de diversas fuentes orales acerca de la historia del barrio.

Registro 1

Reconstrucción Colectiva Historia Barrio Oct 27 (01) Profesora (P) Estudiante (E)

1. **P:** A ver, E10, sube el volumen de voz.
2. **E10:** Que esto era solo potrero y algunas calles estaban pavimentadas y algunas no, y si llovía eso se volvía barro.
3. **P:** Muy bien (Varios estudiantes piden la palabra levantando su mano), E18.
4. **E18:** Que antes no había transporte y también tocaba ir caminando hasta el veinte porque no había bus.
5. **P:** Muy bien: ¿Quién más? (Varios niños piden la palabra), a ver, E20.
6. **E20:** Que el máximo transporte era hasta el barrio Columnas y que allá arribita

había unos buses que se llamaban las cintas, y que si alguno se atropellaba quedaba ahí colgado.

7. P: Pero los trolis ¿con que funcionaban?

8. E20: Con electricidad.

9. P: Con electricidad ¿algo más del transporte? Muy bien: E12.

10. E12: Profe es que había una marranera y la marranera tenía unos dueños que criaban a los marranos, y los dueños de la marranera eran los dueños de una casona que estaba adonde ahora está la bomba. Tengo otra cosa profe, que aquí cerca al barrio hace mucho tiempo habían unos pozos porque no había agua; y bañarse, lavar la ropa y nada.

11. E18: Y había una. Unos árboles que allá iban y cogían de esos árboles, eucalipto y con eucalipto así.

12. P: En el barrio habían muchos árboles de eucalipto, y ¿qué hacía la gente?

13. E12: Que en este barrio era solo monte.

14. E11: Y las familias podían salir tranquilas a festejar con sus seres queridos y podían salir a festejar y a elevar cometas.

15. E31: Y que los niños jugaban descalzos y con una pelota de plástico.

16. E2: Que en esa época hacía mucho frío.

El registro muestra, además, las formas en que se hace posible la interacción, porque existe una organización implícita reconocida por los estudiantes, al respetar ciertas reglas de alternancia y las normas que regulan los momentos para tomar la palabra. De ahí que en algunas ocasiones se recurra al mecanismo de la heteroselección (3. P; 5. P; 9. P), que consiste en que quien está usando la palabra selecciona al siguiente hablante; en otras, se emplea la autoselección (11. E18; 13. E12; 14. E11; 15. E31; 16. E2), cuando una persona toma la palabra sin que se le haya cedido el turno.

Otro aspecto vinculado con la interacción es el uso de estrategias de “cortesía lingüística”⁶ en las diferentes situaciones comunicativas en las que los niños socializaron sus producciones. Por ejemplo, el empleo de fórmulas verbales como el saludo, la presentación, de sí mismo o del invitado, y la despedida, con las que se pretendía establecer una relación respetuosa con los interlocutores y que los estudiantes transfirieron a cada una de las situaciones comunicativas en las que interactuaron con otros. A continuación se da cuenta de dicha transferencia.

6. La cortesía lingüística es concebida desde disciplinas como la pragmática, como un conjunto de fórmulas verbales y no verbales que emplean los interlocutores para mantener el equilibrio social y establecer relaciones cordiales y respetuosas con el fin de preservar la imagen del interlocutor y, al mismo tiempo, proteger la propia imagen (Vilá, 2005, p.18).

Tabla 1

Secuencia	Registro	Fragmento de la Transcripción
SD N°1: Construcción del concepto de narración	a.narrandoaotros_Lizeth-SaraN_abril03	<p>(00:01 – 00:11)</p> <p>E7: Buenas tardes compañeritos, me llamo E7.</p> <p>E4: Buenas tardes compañeritos, me llamo E4.</p> <p>E7: Les vamos a contar un cuento de Chigüiro.</p> <p>(02:24) E7: Y vivieron felices para siempre. Chao compañeritos, gracias.</p>
SD N° 2: Reconstrucción oral de la historia del Colegio Los Alpes	Registro: a. 140529 002 Entrevista a Jaime Caipe v. Socialización historia 3° Agosto22	<p>(00:27) E8: Buenas tardes compañeritos, les presentamos al profesor Jaime Caipe, que ha estado mucho tiempo en este colegio y hoy viene a contarnos sobre la historia de nuestro colegio.</p> <p>(35:04) E2: Gracias profesor por haber venido.</p> <p>(01:30-02:07) E11: Buenas tardes compañeritos, mi nombre es E11.</p> <p>E2: Buenas tardes, mi nombre es E2 y gracias a estos profesores (señalando las fotos de los docentes entrevistados) estamos contando la historia de nuestro colegio. 08: (26)</p> <p>E11: Gracias amiguitos por escuchar esta historia del colegio.</p>

SD N° 3: Aplicando lo aprendido en la construcción oral histórica de mi barrio	v. conversatorio abuelo sept 29	(02:33) E14: Buenas tardes compañeritos, les presento a mi papi, Tiberio, él nos va a contar la historia del barrio. (34:39) E26: Gracias abuelo de E14 por venir a contarnos la historia del barrio.
--	---------------------------------	--

De igual manera, las interacciones de los estudiantes con los diversos auditorios mantuvieron la organización global inherente a toda conversación, en la que, según Palou y Bosch (2005), se dan tres etapas sucesivas: la obertura (momento de toma de contacto entre los participantes), el cuerpo (cuya extensión depende del objetivo del intercambio) y el cierre (un distanciamiento entre los participantes).

Otro aspecto a considerar es la contextualización del trabajo en situaciones comunicativas de uso real de la lengua, que facilitó la consolidación de conocimiento significativo, ya que no se trataba de “hacer por el hacer”, sino de que las acciones propuestas cobraran sentido en la medida en que ayudaban a los estudiantes a llegar, paso a paso, a la meta que se trazaron como grupo en las sesiones de sensibilización de cada secuencia (socializar con otros sus producciones). Así, los estudiantes construyeron colectivamente textos narrativos orales apoyados en imágenes de cuentos, con los que dieron cuenta de su apropiación sobre su estructura canónica⁷. Esto se evidencia en el fragmento del *Registro 2*.

Registro 2

Mejorando las narraciones marzo20 (E11-E14-E10) (3)

4. E11: Les vamos a contar el cuento de Chigüiro. Había una vez un chigüiro que vivía en la selva y él vio un árbol de bananas y quería coger una porque tenía hambre. Entonces chigüiro trató saltando y no pudo.

5. E14: Y entonces trajo una caja de su casa y se encimó encima de ella y chigüiro no pudo ir por la banana.

6. E10: Y trajo una piedra de su casa, chigüiro la iba a montar en la caja pero la piedra se movía, se movía y estaba resbalosa; se cayó, se desmayó. Después un mono se rascó la cabeza y pensó ¿Qué le pasaría?

7. E11: Y después Chigüiro se despertó y el mono le había preguntado cómo se había caído; entonces Chigüiro le dijo: - es que traje una piedra de mi casa y la encimé

7. La estructura canónica del texto narrativo presenta los siguientes elementos constitutivos: Situación inicial, complicación, acciones, resolución y situación final (Labov y Valetzky, 1967, citado por Bronckart, 2004, p.137).

encima de la caja y se resbaló y me resbalé y me caí y me desmayé-. Entonces inventaron un plan y el mono dijo: -qué bueno-. Y entonces...

8. E14: Y se encimó en la barriga de él y cogió dos bananas.

9. E10: Después el chigüiro le contó qué había cazado, después estaban comiendo y hablando y después le dijo: -traje una piedra.

10. E11: Va acá (señalando la imagen que le correspondía al niño).

11. E10: Comió la banana y fin.

Después de un proceso de indagación y conceptualización, los niños prepararon y realizaron entrevistas y conversatorios con fuentes orales para recopilar información acerca de la historia del colegio y del barrio (*Registro 3*), que luego fue utilizada en la construcción de una narración histórica (*Registro 4*).

Registro 3

Entrevista N° 2, Rosalba Baquero, Mayo 30 de 2014 (1) (Fragmento)

E19: Buenas tardes compañeritos, hoy nos encontramos con la Orientadora Rosalba, ella ha estado mucho tiempo aquí porque nos va a contar una historia de...

E6: De nuestro colegio.

E4: Orientadora Rosalba ¿Cuándo llegó al colegio?

Orientadora: Yo llegué al colegio el 4 de marzo del año 1992.

E_ varios: ¡Uiisschhhhh!

Orientadora: Hace 22 años.

E27: Que ¿cómo era el colegio cuando usted llegó?

Orientadora: Sí claro, el colegio cuando yo llegue...

E27: Y en qué ha cambiado.

Orientadora: Y en qué ha cambiado. Sí. Cuando yo llegué, el colegio, en el colegio no existía esta parte, de la biblioteca, no estaba. Ni tampoco la oficina donde yo trabajo [...] existía una caseta donde vendían dulces, golosinas. En la parte de atrás, donde están los apartamentos, allá había muchos árboles y había una casita como de unos señores, y ahí había un criadero de cerdos y había vacas; parecía como una finca, ahora hay apartamentos...

Registro 4

v. socialización historia 3°, Agosto 22 (fragmento de la narración histórica socializada al curso tercero)

5. E2: Buenas tardes compañeritos, mi nombre es E2 y gracias a estos profesores les estamos contando la historia de nuestro colegio (señala con su mano derecha las

fotos de las fuentes orales que se encuentran pegadas al final de la línea del tiempo, construida en las paredes del salón).

6. E11: En 1984 en nuestra escolita solo existían los salones de primaria, y también esta escolita estaba rodeada de una cerca de alambre y los animales de los vecinos se entraban, como chivos, perros, patos y gallinas venían a la escolita. En la escolita también hacía mucho frío, llovía y hacía mucha neblina, y entonces en nuestro colegio había un bosque y en ese bosque había una marranera, y en esa marranera había unos patos, unos marranos, y entonces esos marranos se escapaban [...].

9. E5: En los años 90 había un bus, ese bus lo manejaba Don Carlos y él recogía a los niños que vivían lejos, los llevaba al colegio y los llevaba a la casa, y en el 2002 no había himno, y entre los profesores y los estudiantes decidieron hacer un concurso para que hicieran el himno y el escudo. En el año 2003 Bellavista empezó a ser parte de nuestro colegio. Las paredes eran de lata, no había portones, los niños entraban ahí para llegar rápido a la Victoria y le pusieron portones, paredes (E5 mira a E2 para que continúe la historia).

Lo anterior da cuenta de cómo los estudiantes de grado primero avanzaron en el fortalecimiento de su oralidad formal: de la construcción de narraciones orales de cuentos, teniendo en cuenta la estructura y los elementos de este tipo de textos (Ver *Registro 2*), a la construcción de narraciones orales históricas, apoyados en información obtenida de fuentes orales e imágenes, que emplearon marcadores temporales característicos de este tipo de narraciones, como: en 1984, en los años 90, por esa época, años más tarde, ese mismo año (Ver *Registro 4*). Narraciones que además fueron socializadas teniendo en cuenta la estructura global de la interacción, haciendo uso de estrategias discursivas.

Así mismo, los estudiantes construyeron conocimiento histórico, al tener la posibilidad de acercarse al trabajo del historiador recurriendo a diversas fuentes orales para recopilar datos, construyendo líneas del tiempo con los datos recopilados (orientados por la docente) e identificando, en imágenes, los cambios que han sufrido lugares como el colegio y el barrio, lo que a su vez permitió afianzar las nociones temporales (pasado y presente).

Conclusiones

El trabajo pedagógico con la modalidad oral del lenguaje ha estado ausente en las aulas de clase por diversos factores. Entre ellos, el desconocimiento del papel que cumple en la formación de ciudadanos, cuya inclusión en los diferentes ámbitos sociales está condicionada a las habilidades discursivas que cada quien haya desarrollado. De ahí que se hace necesario y urgente desarrollar acciones que busquen promover y encontrar el lugar de la oralidad formal en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La propuesta implementada permitió reconocer la secuencia didáctica como una estrategia metodológica apropiada para la enseñanza de la lengua oral formal, porque posibilita su enseñanza sistemática, progresiva y reflexiva al permitir centrar y replantear el trabajo según las necesidades de los estudiantes. Facilita alcanzar metas a corto plazo, organizar las actividades en torno a situaciones comunicativas de uso real y reflexionar, en los estudiantes, sobre sus avances y dificultades, y en el docente, sobre su papel como mediador en la construcción de conocimiento.

Por último, este proyecto de investigación generó cambios en los sujetos de investigación: estudiantes y la docente responsable de la investigación. En los estudiantes, porque consolidaron habilidades y conocimientos relacionados con el área de sociales y la oralidad formal; y en la docente porque logró movilizar sus concepciones y cualificarse acerca de los desarrollos teóricos y prácticos en relación con la enseñanza de la oralidad.

Referencias

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bronckart, Jean-Paul. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un Interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (Comp.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Madrid: Graó.
- Camps, A., y Zayas, F. (Coords.). (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Madrid: Graó.
- Cassany D., Luna, y Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. Madrid: Graó.
- Castellá, J. M., y Vilá, M. (2005). La lengua oral formal: características lingüísticas discursivas. En Vilá, M. (Coord.). *El discurso oral formal* (pp. 25-36). Madrid: Graó.
- Dolz, J. (1992). ¿Cómo enseñar a escribir el relato histórico? *Revista Aula de Innovación Educativa*, 2. Obtenido desde <http://www.grao.com/revistas/aula/002-la-expresion-escrita--tipos-de-proyectos-y-trabajo-en-equipo/como-ensenar-a-escribir-el-relato-historico>
- Gutiérrez, Y. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Muñoz, D. (2003-Mayo). Construcción narrativa en la historia oral. *Revista Nómadas*, pp. 94-102. Obtenido desde <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105117890011.pdf>

Núñez, M. P. (2003). *Didáctica de la comunicación oral: Bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.

Núñez, M. P. (2011). Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Revista Enunciación*, 16(1), pp. 136-150.

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Palou, J., y Bosch, C. (Coords.). (2005). *La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas*. Madrid: Graó.

Pinilla, R. (2006). *La palabra cuenta*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Schwarzstein, D. (2001). *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Vilá, M., y Santasusana, M. (2010). Seis criterios para enseñar lengua oral en la educación obligatoria. *Confirma 2010. Leer para aprender. Leer en la era digital*, pp. 65-71. Obtenido desde <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13939>

Zabala y Vidiella, A. (1995). *La práctica educativa: Cómo enseñar*. Madrid: Graó.

Tercer Puesto

Morfeo: de la reflexión epistemológica como subsuelo de la transformación de las prácticas escolares

ANDRÉS SANTIAGO BELTRÁN*

¿Y Por qué no? Cuando se le pregunta a un artista ¿Cuál es tu musa? ¿Qué te inspira? ¿De dónde sacas tales cosas? Las palabras no alcanzan para expresar tal respuesta, ya que para eso está su obra. Así que para responder ¿por qué estar en un grupo de filosofía?, el hecho de analizar la pregunta me ha dejado más dudas que respuestas, por lo cual me es más fácil dar una conclusión de lo que para mí ha sido esta experiencia, y puedo decir: no estoy en un grupo de filosofía en realidad, tan solo me reúno con un grupo de “extraterrestres” donde mi mente divaga libremente por la historia y entre seres interplanetarios (filósofos), que me dan a entender un gusto que tengo frente a complicarme la vida y la búsqueda de su verdadero sentido más allá de una sociedad efímera y vacía.

Angie Katherine Melo, Ex-personera 2012, integrante de Morfeo

La oportunidad que nos ofrece este grupo es la de buscar temas que intrigan a la sociedad entera, leer acerca de unos pocos de ellos y discutirlos, además de comenzar a hacerse preguntas sobre la vida cotidiana. Pienso que necesitamos de un lugar donde compartir intereses y este grupo es perfecto para ello, por esto la participación me ha dejado una huella muy agradable.

Alejandro Chacón, Promoción 2013

Introducción

Por su naturaleza, una investigación epistemológica remite al plano de la reflexión teórica, ya que es el terreno sobre el cual ha de asentarse la práctica en tanto condición inicial de todo tipo de construcción de conocimiento. En este caso, ha ocurrido la situación inversa: intentar entender lo que se está haciendo en el ejercicio de innovación pedagógica “Morfeo”, ha llevado a adentrarse en las turbias mareas que custodian el concepto libertad; lo cual ha implicado reescribir

* Docente del colegio Las Américas, localidad Kennedy. Correo electrónico: alarico23@yahoo.es

la experiencia desde la óptica del pensamiento del último Foucault y no desde la tradición humanista que la cimentó inicialmente. En este sentido, la experiencia se ha transformado desde el potenciar el empoderamiento de los estudiantes y no bajo el liderazgo docente.

¿Por qué y para qué se transforma Morfeo?

La obra de Michel Foucault, si es posible denominarla así, pues sus estudiosos prefieren llamar a su entramado conceptual: “la caja de herramientas”, llegó por accidente durante mi formación inicial, en la Licenciatura en Ciencias Sociales, cuando realicé el trabajo monográfico de grado. De ella tuve que utilizar un artefacto de medición muy complejo: el “dispositivo”; un instrumento especializado que evidencia el disciplinamiento corporal y los juegos de verdad que han operado en eso que usualmente se reconoce como yo y que coloca entre paréntesis cualquier tipo de referencia a la libertad. De modo que, al pasar por la rejilla de análisis la información seleccionada por el investigador, se desvirtúa todo tipo de reivindicación de autonomía y de autenticidad en el pensar, decir y hacer.

No obstante, a medida que profundizaba en el entendimiento del dispositivo, se iba gestando en mí un sinsabor, ya que soy un soñador que cree en la libertad, pero que, paradójicamente, no ha encontrado una mejor manera de analizar la realidad más que a través de su uso; tal análisis siempre me ofrecía como resultado la negación de la realidad misma. Estas consecuencias, de orden teórico-práctico, me hicieron admirar en lo epistemológico y metodológico a Foucault, pero también odiarlo hasta las entrañas en el plano ético.

Por ello, más adelante, en la Maestría de Filosofía latinoamericana de la Universidad Santo Tomás, intenté confrontar a ese Foucault que conocía someramente¹, el del panóptico y la normalización; sin embargo, debo reconocer que lo hice con más corazón que argumentos. Así enfrenté a ese Foucault enfrascado en las relaciones de poder, sin salida, que exponía a los individuos como simples productos de la configuración ejercida por el despliegue de los dispositivos.

Afortunadamente he descubierto que tal apreciación no ha sido más que el producto de una latente ignorancia plasmada fuertemente en el proceso de repensar “Morfeo”²; haciéndolo se hizo evidente la necesidad de reformular el horizonte

1. Esto mediante el proyecto de grado *Implicaciones de la práctica arqueológica en el estatuto epistemológico de la filosofía latinoamericana* (2014).

2. Morfeo es la estrategia pedagógica que se gestó en el año 2010, bajo mi dirección, como mecanismo para profundizar en el área de filosofía del colegio IED Las Américas. El grupo está conformado por los estudiantes, ex alumnos y egresados que, de manera voluntaria, dedican un tiempo extra-jornada, los jueves de 12:30 m a 2:00 p.m., a los avatares reflexivos. Sus sesiones se encaminan a realizar una crítica rigurosa de conductas e imaginarios presentes en la sociedad, a partir de lecturas críticas de la realidad desde autores e historia de vida de invitados e integrantes.

conceptual de la experiencia, a partir de iniciar el conocimiento riguroso del autor, gracias a una adecuada orientación³. Cómo se explica en un pie de página del texto final que entregué a la SED para la compilación de los trabajos de reconocimiento adicional dentro del plan de estímulos de la convocatoria del Premio de Investigación e Innovación Pedagógica, 2013:

El horizonte conceptual que aquí se presenta se encuentra en reformulación, pues corresponde a un período de reflexión conceptual y pedagógica en el que centré la atención en combatir las consecuencias de los estudios del primer y segundo Foucault, que niegan la posibilidad de la libertad. Mediante la “ética del ser-yo”, intenté luchar contra esta concepción desalentadora ubicando a Foucault a la misma altura de los autores que ataca. No obstante, el adentrarme en su tercer período (el gubernamental), me ha exigido reorientar el enfoque, apropiarme de nuevas herramientas y reconocer que muchos de los aspectos conceptuales de este ejercicio ya no hacen parte de mi filosofía educativa (Beltrán, 2014, p. 1).

Tal panorama exigía intervenir con la propuesta de innovación, para que se pasara, de la simple sistematización de una experiencia escolar exitosa, a un proyecto de investigación que permita, a partir de la reflexión epistemológica sobre la libertad, transformar las prácticas escolares en el Distrito Capital. Iniciativa cuyo eje giró alrededor de encarar la siguiente pregunta:

Problema de investigación

¿Morfeo es una experiencia libertaria, o no hace más que alimentar la opresión institucional?

La pregunta nos ubica en un tránsito de mostrar la libertad como una cuestión trascendental (inherente al sujeto) en la cual estudiantes y maestros pueden tomar la decisión de guiar sus prácticas a partir de conocer la verdad que se brinda en el grupo⁴, en el entendido de que los hombres están condenados a ser libres, siguiendo la línea de Sartre que afirma que estos son los que deciden hacer con lo

3. Esta orientación la ha brindado el Dr. Santiago Castro-Gómez, quien en este momento tiene asignada la dirección de mi trabajo de grado en el Doctorado de Filosofía de la Universidad Santo Tomás. Programa postgradual que curso gracias al plan de becas ofrecido por la Secretaría de Educación del Distrito, dentro de su política de fortalecimiento de la cualificación docente y que, debo admitir, ha transformado mi práctica profesional, haciendo eco en cada uno de los integrantes de la comunidad educativa del Colegio IED Las Américas de la localidad de Kennedy.

4. En la propuesta inicial se afirmaba que los integrantes del grupo: “retomamos la dinámica de la película Matrix y, personalizando el papel de Morfeo, empezamos a llamar a uno por uno a los que considerábamos estaban preparados para tomar la pastilla de la verdad, que para este caso viene con la inscripción ¿Este mundo es real? Eso sí, sin la promesa de que ingerirla sería lo más provechoso, casi siempre es preferible permanecer en la oscuridad y evitar las implicaciones de pasar de vivir a existir, lo que significa, en palabras de Husserl, enfrentarse a sí mismo y asumir la vida como una tarea y no como un destino”.

que han hecho de ellos; hacia una concepción en la cual se niega que la libertad pueda emerger como una decisión individual, ya que el despliegue de los dispositivos hace que la resistencia sea el estandarte de aquellos que quieren escapar a la normalización.

La apuesta se ubica en el terreno de conocer los límites de la libertad de las prácticas escolares, para intentar, mediante estrategias localizadas, cruzarlos mediante líneas de fuga que transformen al sujeto y al contexto en el cual se desempeña. Para pasar, de ocupar una posición de objeto, a ser sujeto; de ser una pieza más del ajedrez del sistema, en donde las fichas son reemplazables, a ser el ajedrecista de la propia existencia. En este sentido, surgieron los interrogantes: ¿Es posible ser libre en un contexto disciplinario como la escuela?; ¿Morfeo es una experiencia libertaria? Si la respuesta es afirmativa: ¿Cómo propiciar esas condiciones de libertad?

Reflexión epistemológica como horizonte conceptual

¿Por qué apuntar a la libertad como línea de fuga y no como un trascendental en las prácticas escolares?

A pocos meses de fallecer, en una entrevista de 1984, Foucault afirmaba: “[...] si existen relaciones de poder a través de todo el campo social, es porque por todas partes hay libertad” (Foucault, 1999). Esto, en contra de quienes, centrando la observación en el panóptico de *Vigilar y Castigar*, remitían sus investigaciones al friso del examen de los dispositivos propios de la sociedad disciplinaria con la intención de postular así la imposibilidad de la libertad, pues al concebir el pleno del conjunto de interacciones humanas mediado por el poder, la libertad se constituiría en algo exterior y, por tanto, imposible en el terreno factico.

Esta postura reaparece en el ensayo *El sujeto y el poder*, que se encuentra como postfacio al libro de Dreyfus y Rabinow (1988), traducido por Corina de Iturbe. Allí, expone que su tema general de investigación no es el poder⁵, sino el sujeto y, por tanto, lo que ha tratado de hacer durante las dos últimas décadas de investigación está orientado a desnaturalizar lo que son los hombres. En este sentido, afirmará: “[...] sin duda el objetivo principal en estos días no es descubrir lo que somos, sino rechazar lo que somos” (Foucault, 1988, p. 234).

Así, en Castro-Gómez (2013) se propone que no se puede entender la obra foucaultiana como un compendio pleno de unidad. Así que, ligado a la transformación de los intereses de su actividad intelectual, en el marco de su vínculo con el Colegio

5. “El poder se ejerce únicamente sobre “sujetos libres” y solo en la medida en que son libres [...] la esclavitud no es una relación de poder cuando el hombre está encadenado [...] la libertad puede muy bien aparecer como condición de existencia del poder” (Foucault, 1988, p. 239).

Francés, aparece la preocupación en torno a la subjetividad; dimensión soterrada hasta el momento y que emerge con autonomía ante ese impase teórico que para Deleuze consiste en el enfrascamiento en las relaciones de poder (Deleuze, en Castro-Gómez, 2013, p. 25).

[...] su modelo bélico-estratégico encerraba un contrasentido; si no hay nada fuera del poder, si de lo que se trata es de oponer una fuerza a otra de signo contrario, entonces la resistencia solo puede darse en el poder y no contra el poder [...] ya que [...] hasta ese momento la analítica del poder desarrollada por Foucault solo tenía dos dimensiones: el saber y el poder.

Este hecho, producto de un largo período de reflexión del cual sale victorioso y le permite hacer frente a las críticas de su “sin salida”, se consolidó al desplegar grandes esfuerzos que le permitieron aislar la esfera de la subjetividad de eso que, ingenuamente, se cree se es como producto de una decisión original y autónoma del sujeto⁶. Así que al desenmascarar el juego estratégico que opera en la configuración, se halla la posibilidad de hacer resistencias al disciplinamiento corporal y a los juegos de verdad. De manera que este período denominado el último Foucault, ramificó su pesquisa en dos direcciones: la “gubernamental”, como gobierno de los otros, y la del “cuidado de sí”, como autogobierno.

En la etapa inicial el problema de la libertad se aborda a partir del examen de las tecnologías de estatalización. En la analítica de los dispositivos se da un giro de las tecnologías de dominación del biopoder que opera sobre las poblaciones, hacia los dispositivos de seguridad de finales del siglo XVIII, que transitan sobre el plano molecular de los cuerpos y abren paso a las políticas neoliberales típicas de las sociedades de control⁷. Esto ocurre porque el neoliberalismo se incrusta, por su cálculo racional, a manera de bisagra, entre la tecnología de dominación (entendida como sometimiento) y las tecnologías del yo (en las que los individuos operan sobre sí mismos) (Castro-Gómez, 2013, p. 38).

Esta perspectiva analítica implica trasladar el enfoque descriptivo, de las tecnologías de soberanía, a las de gobierno, pues se ha pasado del disciplinamiento de los deseos al gobierno de su circulación (2013, p. 81), del poder sobre la vida, a la gestión de la vida (Castro-Gómez, 2011, p. 10). De esta manera, Foucault describe como esa libertad, que se encontraba encarcelada mediante los dispositivos disciplinarios, emerge con tal fuerza en las sociedades de control, que los sujetos

6. “[...] no se trata más de pensar el sujeto como ente centrado y libre que había sido idealizado por el iluminismo, sino de un nuevo sujeto que ([aún] pensado como libre y autónomo para hacer sus propias elecciones, es, de todas formas, modelable, controlado y regulado para escoger y hacer de él lo que se espera)” (Veiga y Corcino, 2011, p. 116).

7. Aunque Foucault no hace la enunciación “sociedad de control”, para Deleuze sí hace tal inferencia y la describe contundentemente (Castro-Gómez: 2013, p. 212).

pasan, de padecer el ser de otro (el soberano) o ser un producto de algo (la institución), a creer que se pertenecen a sí mismos, llegando a considerar que son una obra original a partir de una decisión autónoma individual.

La enunciación “cuidado de sí”, que emergerá en la segunda etapa de este último período, abre dos caminos analíticos: en el primero se presenta como un mecanismo de opresión del neoliberalismo, que imprime en los sujetos la responsabilidad de sus triunfos y fracasos, en un dispositivo que, al operar sobre el ambiente y no intentar disciplinar la conducta, sino conducirla, logra penetrar en lo más íntimo de los sujetos y someterlos.

En el segundo momento, el francés ahonda en la ética del mundo grecorromano como fase inicial del megaproyecto de una arqueología de la subjetivación occidental. A partir de ella, vislumbra la posibilidad de hacer frente a los dispositivos de disciplinamiento y de gobierno⁸, enfatizando en que el último Foucault propone el cuidado de sí como práctica de libertad.

Horizonte metodológico: de cómo la reflexión epistemológica transforma las prácticas escolares

Aunque pareciera que los seguidores de Foucault no utilizaran el mismo lenguaje frente a las relaciones entre cuidar de sí y la libertad, Castro-Gómez presenta el cuidado de sí como una línea de fuga (2011, p.11): “¿la libertad es posible si se escapa de los juegos de verdad y el disciplinamiento?”⁹, mientras que Veiga y Cortés exponen los escapes al poder desde las contraconductas¹⁰, para ellos: “aquellas formas de resistencia al gobierno” (Veiga, 2011, p. 111; Cortés, 2011, p. 27).

Además de coincidir en el camino a seguir, comparten el hecho de superar el ámbito contestatario al poder omnipresente del segundo período de pensamiento de Foucault, en donde el francés, un poco antes de hablar de los dispositivos de seguridad y lograr aislar la esfera de la subjetividad, insistía en la trasgresión, lo que logra asentarse tras el límite como libertad. Por ejemplo, al estudiar la sexualidad victoriana, Foucault afirma:

8. Se introduce “gobierno” como aserción que utiliza Veiga-Neto para enfatizar la acción de gobernar mediante dispositivos de seguridad y distinguir el vocablo de lo disciplinar. Esto, compartiendo la interpretación de Marín y Noguera (2011, p. 130) para diferenciar la instancia pública que centraliza para gobernar y colocar la atención en el conjunto de acciones “[...] que objetivan conducir o estructurar acciones” (Veiga-Corcini, 2011, p. 113).

9. La línea de fuga permite el paso de un dispositivo a otro, tal línea se denomina de subjetivación y en ella se materializan los escapes al poder y al saber, pues el sí mismo no es un saber ni un poder (Deleuze, 1995).

10. “Las contraconductas hacen posible la emergencia de nuevas formas de conducción y, con ellas, de nuevos rumbos para la historia de las dominaciones” (Veiga y Corcino, 2011, p. 116).

Si el sexo está reprimido, es decir, destinado a la prohibición, a la inexistencia y al mutismo, el solo hecho de hablar de él, y de hablar de su represión, posee como un aire de trasgresión deliberada. Quien usa ese lenguaje hasta cierto punto se coloca fuera del poder; hace tambalearse la ley; anticipa, aunque sea poco, la libertad futura (Foucault, 1998).

Esta última concepción ubica la libertad en un afuera, pues imperan los estados de dominación que impiden a los sujetos modificar las relaciones de poder. De esta manera, eliminan el constituir “la libertad en la condición ontológica de la ética” (Foucault, 1999), ya que los espacios de maniobra del autogobierno se constituyen como escapes y no como ejercicios de emancipación que permiten subvertir el orden establecido. El último Foucault utiliza los términos de “resistencia” y “fuga” para referirse a la dominación ejercida por los otros como estrategia para influir en el equilibrio de la situación de gobierno y de sometimiento:

Aun cuando la relación de poder está completamente desequilibrada, cuando verdaderamente se puede decir que uno tiene todo el poder sobre el otro, un poder no se puede ejercer sobre el otro, sino en la medida que aún le queda a este último la posibilidad de matarse, de saltar por la ventana o de matar al otro. Esto quiere decir que, en las relaciones de poder, hay forzosamente posibilidad de resistencia, porque si no hubiese posibilidad de resistencia -de resistencia violenta, de fuga, de engaño, de estrategias que inviertan la situación- no habría del todo relación de poder (Foucault, 1999).

Así, en la perspectiva del trabajo académico aquí realizado, se entenderá la libertad como línea de fuga, la cual ya no remite a un afuera, sino que opera desde los bordes que encierran lo que se puede ser y hacer. Este aspecto remite a las contraconductas, no a partir de respuestas esporádicas contestatarias a la opresión develada, que solo permiten un mayor margen de absorción de los dispositivos, sino en analogía con el actuar de los virus que se introducen para alimentarse y reproducirse del mismo sistema biológico.

Se intentará demostrar que mediante un conocimiento profundo de los dispositivos se puede combatir lo que se impone como condición de autonomía y autenticidad, en sí, los elementos esenciales de la libertad. No con el fin de enfrentar el sistema escolar, ni para transformarlo, mucho menos como alternativa antisistema, sino para enfermarlo, es decir, causarle náuseas.

De este modo, en “Morfeo” se ha pasado del liderazgo docente como mecanismo de cohesión del grupo, al empoderamiento de los estudiantes. Entonces, ellos han tomado las riendas de su formación, han logrado trazar las líneas de fuga en la escuela al encontrar esos otros espacios que les permiten luchar contra el disciplinamiento.

En este sentido, la tarea del maestro no se constituye en el punto originario del acto pedagógico, sino en el estadio posterior de un proceso que inicia en el sujeto

de aprendizaje y tiene que ver con aspiraciones e intereses personales, no con la trasmisión de determinado conocimiento. Así, el prerrequisito del proceso educativo no está en encontrar el guía, sino la claridad y la fuerza para empezar a caminar y que se expresa en saber lo que se quiere y reconocer que no se posee¹¹.

El docente, que se constituye en el camino, entonces debe, no obstante, señalar esos otros caminos, pues no todos quieren andar por el mismo sendero. Esa es la apuesta en “Morfeo” luego de entender la libertad como línea de fuga: que los estudiantes dinamicen sus procesos de aprendizaje y se constituyan en ejemplos a seguir para sus compañeros, irradiando así su experiencia a todas las esferas escolares.

Resultados: de cómo se pasa del liderazgo docente al empoderamiento estudiantil

En Morfeo soy otro más del montón, lo cual me permite ser libre y no preso de las dinámicas disciplinarias escolares, pues, como afirma Foucault en Vigilar y Castigar, las marcas de poder son sufridas no solo por los destinatarios directos (estudiantes), sino por los que deben ejecutarlas (los maestros). No obstante, en este espacio era un igual, por ello, en ocasiones no podía participar; el tiempo no alcanzaba y las temáticas abordadas por los otros miembros me dejaban fascinado y meditabundo.

Beltrán, 2014, p. 3

Esta concepción, sobre la cual han girado los encuentros de “Morfeo”, y que es la particularidad de un escenario en donde se fractura la estructura de poder, permitió pensar la inversión o supresión de las jerarquías a partir de compartir un interés común; la condición de posibilidad de la libertad en la escuela. Dicha intuición fue vivida ávidamente, pues la iniciativa nació de un escenario similar:

Morfeo nació como todas las cosas bellas, de un momento sublime: cuando en una mañana soleada de marzo de 2010, frente a las agudas participaciones de algunos estudiantes, los asumí como unos cómplices y no como discípulos a los que debo guiar; sentí en sus palabras el sufrimiento en carne propia que produce la adicción al conocimiento, a la verdad, al interrogante por el sentido de la vida. Me di cuenta

11. En mi ensayo “La vocación en el método socrático”, un estudio crítico del diálogo platónico *Alcibiades*, afirmo: “[...] el ejercicio pedagógico traslada el eje gravitacional del maestro al sujeto de aprendizaje, pues solo se aprende si se ha recibido el aval del dios, si se ha sido bañado con la gracia de la vocación. Situación que llena de fuerza y empuja a la búsqueda de lo perdido, ya que aquel que ha sido desarraigado de sí por el conocimiento, paradójicamente, postula éste como ausencia. Así, se posee aquello que falta, se conoce aquello que no se conoce. Ahora bien, en lugar de envidiar a aquel que lo posee, se le admira, se le reconoce, ya que el conocimiento no es una cosa que se pueda arrebatar, ni comprar, ni regalar. Éste solo se obtiene al transitar el camino, expedición que se convierte en sí misma en una finalidad: es horizonte y meta. En tanto, el maestro se presenta no como guía, acompañante o mediador. Se constituye en el camino mismo. Así, el estudiante pretende andar el camino para situarse en el límite que permite trasgredir la frontera (Beltrán, sin publicar, p. 9).

de que estábamos unidos por el destierro del paraíso. En ese instante se rompió la distancia generacional, la relación de poder y, así, toda la arbitrariedad de la escuela (Beltrán, 2014, p. 2).

Tal experiencia fue la que me llevó a buscar un espacio para reunirme con los que se encontraban interesados en profundizar en temáticas filosóficas extra clase; debo admitir que la principal deficiencia del ejercicio se encontraba en que debía cautivar a los estudiantes, por lo que no lograba llegar a quienes no les agrada la asignatura, ni el profesor. El grupo se convirtió así en un club de “disciplinados indisciplinados”, ya que aunque contaba con chicos con excelente rendimiento académico, la mayoría de ellos había traspasado el borde de aprobación, incluso, a varios se les canceló matrícula por esto. Lo paradójico era que seguían asistiendo a las reuniones, al igual que muchos egresados, para participar activamente.

El interés presentado nos llevó a consolidar el proyecto mediante la creación, en Facebook, del “Grupo de filosofía. IED las Américas”¹², en el cual se encuentran publicadas las principales actividades y reflexiones de las que nos ocupamos, entre las más representativas se encuentran: La realización del foro “Ser o Parecer” (2012), que dio lugar a una publicación en la *Revista Ágora*¹³; la participación en la Universidad Externando (2013-Mayo) como ponentes para describir la experiencia en el coloquio “Pensamiento filosófico en Colombia: Reflexiones desde la experiencia en el ámbito escolar”; la selección para representar al plantel en la “Feria Pedagógica Distrital 2013: La escuela como territorio de paz”, y en la grabación del programa “El Parche: debate”, del Canal del Congreso el 23 de octubre de 2014.

Luego de adentrarme profundamente en la obra de Foucault, no puedo más que admitir que tales actividades no dejan de remitirse a la lógica interna escolar, en la cual un docente lidera las actividades, en tanto responden a la estructura tradicional. Éstas, aunque permiten romper la estructura jerárquica, que como se concibió inicialmente es un modo de abrir el escenario de la libertad, pues potencia ese Ser-yo incentivado en “Morfeo”, no se desplazaban al ámbito contraconductual, entendido como la posibilidad de tomar las riendas de la existencia y combatir éticamente lo que se impone desde lo moral. Se afirmaba:

El despliegue del grupo Morfeo está fundamentado en la concepción de que se puede suministrar una estrategia-terapia para combatir la dolencia que causa la enfermedad denominada “No valoración del Ser Mío-otro”, lo cual conduce a la menoscabo

12. En este link se encuentra en detalle el transcurrir del grupo durante los últimos años; eventos, reflexiones, decaídas, logros. En <https://www.facebook.com/groups/225726704145781/>

13. En <https://docs.google.com/file/d/0B0zgXn-21qAFYkRZWnN6SVRKMjA/edit?pli=1>

individual y colectivo, explícito en conductas dañinas como el alcoholismo, la drogadicción, la no visualización de un proyecto de existencia, etc. (Beltrán, 2014, p. 1).

Desde esta perspectiva, era necesario encontrar las estrategias adecuadas para empoderar a los miembros del grupo de acuerdo a intereses personales, para que el ejercicio de reflexión traspasara el escenario de una terapia grupal de inconformes con la dinámica escolar, esa que aniquila la diferencia y borra la imaginación en pro de la estandarización. La primera opción, que permitió vislumbrar el camino, fue postularnos en 2013 a la convocatoria de Idartes del estímulo-beca para la creación de clubes literarios de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deportes; aunque no se obtuvo el incentivo, la ganancia fue enorme, pues los integrantes del grupo se cohesionaron tras un objetivo. Esta fue la primera ocasión en la que no lideré una actividad, pues estuvo a cargo de Diego Fernando Laguna (egresado) y Anny Morales (quien empezó a participar por iniciativa propia sin ser miembro de la comunidad educativa, luego de encontrarse por accidente con el grupo de Facebook).

La experiencia en la convocatoria de Idartes abrió el camino para realizar dos nuevas postulaciones en 2014. La primera a “Mi serie Edu”, con Canal Capital, para grabar un programa de TV de 25 minutos y, la segunda, a un plan de estímulos de la Alcaldía Local de Kennedy: “Iniciativas Juveniles”, que otorga recursos a los proyectos de los jóvenes. En esta ocasión fuimos favorecidos en las dos convocatorias, hecho gratificante, ya que su obtención cambió la dinámica institucional por completo. Así, los chicos se han transformado en líderes, atrayendo a más estudiantes, no solo a “Morfeo”, sino a los proyectos que ellos mismos gestaron.

“Amor sobre ruedas” fue el nombre que se dio a la serie grabada en el plantel, que permitió visibilizar la historia de Kevin y Alejandra y problematizó la visión de los imaginarios sobre la discapacidad física y la comunidad LGTBI. Fue maravilloso ver el colegio movilizado con las audiciones y las grabaciones; sin embargo, lo más noble fue el empoderamiento de los chicos: aún recuerdo al director (Daniel Vera, de undécimo) orientándome muy respetuosamente para que desempeñara mi papel en el seriado.

“Comparsa por la Paz”, fue el proyecto que dotó al colegio de los implementos necesarios para iniciar lo que considero, por su impacto, ha sido hasta ahora la más grande apuesta del grupo. Se tiene presupuestado captar el mayor número de participantes mediante la apertura de espacios en donde la danza, el teatro y las artes plásticas logren potenciar ese Ser-yo que, como se explica en los objetivos de la propuesta presentada a “Iniciativas Juveniles”, es el mismo de “Morfeo”, pero que esta vez no está propuesto desde mi calidad de docente, sino retomado y potenciado por los chicos para:

— Brindar alternativas de sana formación a los jóvenes del colegio IED Las Américas.

- Contrarrestar las opciones de riesgo a las que se enfrentan los jóvenes.
- Potenciar formas de expresión no violentas, como mecanismo de resolución del conflicto.

Conclusiones

Profundizar en el problema epistemológico de la libertad, en clave del último Foucault como cimienta de las prácticas escolares, requirió trasladar el enfoque: de una postura humanista, que apuesta por el poder de decisión de los sujetos como motor de las transformaciones individuales y colectivas, hacia una en la cual es preciso resistir el embate de los dispositivos de saber y de poder que producen subjetividades. Entonces, como afirma Foucault: “[...] sin duda el objetivo principal en estos días no es descubrir lo que somos, sino rechazar lo que somos” (1988, p. 234).

En este sentido, la presente investigación-reflexión, teórico-práctica, permite evidenciar que es posible generar prácticas libertarias en la escuela, y que “Morfeo” se constituye en una línea de fuga, ya que los estudiantes han dinamizado los procesos de aprendizaje, convirtiéndose en ejemplos a seguir para sus compañeros, al señalar el camino sin llegar a ser “portadores” de la verdad, como se pretendía en el horizonte conceptual de la propuesta inicial. Allí la libertad se encontraba en un afuera y no sobre los bordes de lo que se puede ser y hacer, mientras la dinámica se enfocaba en la terapia-reflexión y no en el empoderamiento. Entonces se concebía la posibilidad de Ser-yo mediante la toma de conciencia y no desde la lucha por dejar de ser lo que los dispositivos han hecho de nosotros.

Referencias

- Beltrán, Andrés. *La vocación en el método socrático*. [Documento sin publicar].
- Beltrán, Andrés. (2014). Club de reflexión Morfeo. *Premio de investigación en innovación educativa 2013*. Bogotá: Secretaria de Educación, IDEP.
- Castro-Gómez, Santiago. (2011). La educación como antropotécnica. En Cortés, Ruth y Marín, Dora. (Comps.). *Gubernamentalidad y Educación*. Bogotá: IDEP.
- Castro-Gómez, Santiago. (2012). *Crítica de la razón latinoamericana*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, Santiago. (2013). *Historia de la gubernamentalidad: Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Deleuze, Gilles. (1990). ¿Qué es un dispositivo? *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, pp. 155-163.

Foucault, Michel. (1988). El sujeto y el poder. En Dreyfus, Hubert y Rabinow, Paul. *Michel Foucault, más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: Universidad Autónoma de México.

Foucault, Michel. (1998). *Historia de la sexualidad, Tomo I: La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.

Foucault, Michel. (1999). La ética del cuidado de sí como practica de la libertad. *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales*. Vol. III. Barcelona: Paidós.

Foucault, Michel. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Akal.

Foucault, Michel. (2010). *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Grinberg, Silvia. (2011). Educación, gubernamentalidad y después... la configuración de una nueva pastoral. En Cortés, Ruth y Marín, Dora. (Comps.). *Gubernamentalidad y Educación*. Bogotá: IDEP.

Marín, Dora y Noguera, Carlos. (2011). Educar es gobernar. En Cortés, Ruth y Marín, Dora. (Comps.). *Gubernamentalidad y Educación*. Bogotá: IDEP.

Veiga-Neto, Alfredo y Corcini, Maura. (2011). Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. En Cortés, Ruth y Marín, Dora. (Comps.). *Gubernamentalidad y Educación*. Bogotá: IDEP.

Cuarto Puesto

Cognición, metacognición, comprensión: Una relación necesaria e incluyente

ANGÉLICA MARÍA SOTELO RAMÍREZ¹.

Introducción

La dificultad para comprender textos es un problema en todos los niveles de la escolaridad; por eso ha llamado la atención de la comunidad académica global y local desde la mitad del siglo pasado. Ello ha propiciado diversas concepciones y formas de abordar la lectura (Cassany, 2006); pero, a pesar de los esfuerzos realizados por académicos, docentes e investigadores, el problema es aún actual. Con esto en mente, se dio inicio a un proceso investigativo que partió del análisis de las políticas educativas de lectura², los resultados de las pruebas nacionales e internacionales sobre comprensión lectora³ y la observación e interpretación de la lectura en las aulas escolares de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Alta.

A partir del trabajo desarrollado, se puede afirmar que: 1) No existe una relación entre las políticas educativas y la práctica en las aulas escolares; 2) Los resultados de las pruebas internas y externas ratifican los bajos niveles de comprensión lectora en Colombia; 3) Los estudiantes no son conscientes, ni saben cómo regular los procesos mentales inherentes al acto lector; 4) Los docentes no utilizan estrategias didácticas adecuadas para desarrollar la construcción del sentido de lo leído y 5) Hay un predominio de la enseñanza de la lectura a partir de textos narrativos, descartando la lectura de otros textos.

En consecuencia, los estudiantes presentaban dificultades para comprender lo leído, más aún cuando los textos eran de naturaleza académica, puesto que no habían recibido una formación sistemática y planeada de la lectura comprensiva de este tipo de textos, a pesar de encontrarse de manera reiterada en los libros escolares

1. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Maestrante en Pedagogía de la Lengua Materna de la misma universidad. Especialista en Aprendizaje Escolar y sus Dificultades, Universidad Cooperativa de Colombia. Docente de Básica Primaria en la Institución Educativa Distrital Arborizadora Alta (Bogotá- Colombia). Correo electrónico: anmasora@gmail.com

2. Se analizaron los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998); los Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje (2006) y la Reorganización Curricular por Ciclos (2008-2012).

3. Ver los resultados de las pruebas Saber (2009), Comprender (2010), Pisa (2009) y PIRLS (2011).

o manuales de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales y favorecer la construcción del conocimiento.

Frente a este panorama, la investigación giró en torno a las siguientes preguntas: ¿Cómo cualificar la comprensión lectora de los textos académicos de mayor circulación en las áreas de Ciencias Naturales y Sociales, con el fin de promover la construcción del conocimiento propio de estas áreas en los estudiantes de Ciclo II?; ¿Cuáles son las características lingüísticas discursivas de los textos académicos de mayor circulación en estas áreas?; ¿Cuáles estrategias cognitivas y metacognitivas son las más apropiadas para leer comprensivamente los textos académicos y construir el conocimiento propio de las áreas?; ¿Cómo el diseño e implementación de una intervención didáctica posibilita el desarrollo progresivo de la comprensión lectora en los estudiantes de Ciclo II?

El proceso se llevó a cabo con 36 estudiantes del Ciclo II de la IED Arborizadora Alta. Su horizonte metodológico fue el interpretativo y su enfoque el cualitativo, por cuanto buscó comprender, mediante la observación del sujeto y su actuar en contexto, aquellas situaciones y necesidades características de su individualidad⁴. Por ello, se optó por un diseño metodológico de Investigación Acción Educativa (IAD), ya que: “constituye una solución a la cuestión de la relación entre teoría y práctica” (Elliot, 2000, p. 71); esto, por cuanto se busca mejorar el proceso de enseñanza–aprendizaje desde la acción y la reflexión, siendo el docente un mediador en el acceso de los estudiantes al conocimiento.

La investigación tuvo como objetivo cualificar la comprensión lectora de los textos académicos de las áreas de Ciencias Naturales y Sociales desde el espacio de Lengua Castellana, a través del conocimiento explícito de la organización discursiva, semántica y sintáctica de los textos académicos, y el uso y manejo de estrategias cognitivas y metacognitivas que favorecieran la comprensión lectora. De igual forma, partió de la realidad encontrada y buscó transformarla a través del diseño e implementación de una propuesta de intervención didáctica, que se caracterizó por un trabajo planificado, progresivo y sistemático, con el que se favoreció la edificación del conocimiento de la lengua y de las ciencias, y la lectura autónoma y estratégica de textos académicos en la Educación Primaria.

Por efectos de organización, el presente artículo está estructurado en cuatro momentos: 1) Se plantean algunas consideraciones teóricas sobre la lectura con el fin de dilucidar la perspectiva que se tiene de la misma; 2) Se expone qué es la lectura estratégica y su importancia e incidencia en la construcción del sentido; 3) Se presentan algunos aspectos conceptuales sobre los textos académicos; 4) Se aborda el proceso de diseño e intervención de la estrategia didáctica utilizada para subsanar

4. La individualidad se entiende como lo único, lo particular y lo singular de cada hecho (Ramírez, 2011).

la problemática identificada. Finalmente, se presentan los hallazgos y resultados más relevantes del proceso de investigación.

El interés por la lectura comprensiva y estratégica

La lectura se asumió desde la perspectiva psicolingüística, al concebir que leer no se limita a la decodificación de grafías, sino que: “requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc.” (Cassany, 2006, p. 32). Así, la lectura consiste en interrogar al texto y solucionar los interrogantes a través de la comprensión, por lo que implica la interacción entre el pensamiento y el lenguaje (Smith, 1984). Se asume esta perspectiva porque se busca mejorar la comprensión lectora a través de la activación, uso y reconocimiento de los procesos mentales que se activan al leer; de ahí que se acuda a las estrategias cognitivas y metacognitivas, sin desconocer la influencia de los aspectos lingüísticos y socio-culturales en el proceso de construcción de sentido.

A lo anterior se añaden las reflexiones de Goodman (1988), para quien la lectura es un “Juego de adivinanzas”, pues el lector es impulsado por procesos cognitivos como la anticipación, la utilización de los conocimientos previos, la elaboración de inferencias y la construcción y verificación de hipótesis, entre otras, a fin de construir el sentido del texto. Así, la lectura es una actividad de carácter mental, controlada por el cerebro, que frecuentemente guía y focaliza la mirada hacia la información pertinente, controla la percepción y va reacomodando el significado en los esquemas existentes, desde la decodificación de las unidades mínimas de significado, hasta la construcción del sentido global de lo leído, por lo cual los conocimientos lingüísticos son necesarios pero no determinantes.

De la misma manera, la lectura es un proceso cognitivo complejo, facilitado por las interacciones sociales en contextos históricos; por lo tanto, posee un carácter socio-cultural, al estar mediada por la concordancia entre los referentes culturales y sociales del lector y el autor (Escoriza Nieto, 2006). En síntesis, para que se logre el proceso de construcción de significado, es de vital importancia la auscultación del propósito del lector, su cultura, conocimientos previos, actitudes, esquemas conceptuales, procesos cognitivos y conocimiento lingüístico. Como afirma Rosenblatt (1996), el lector tiene un papel trascendental mediado por componentes públicos (lexical, analítico, abstracto) y privados (experiencial, afectivo, asociacional), en otras palabras, lingüísticos, cognitivos y socio-culturales.

En términos de Solé (2000), citando a Palincsar y Brown (1984), la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones: a) La claridad y coherencia del contenido de los textos; b) Los conocimientos previos necesarios y c) Las estrategias cognitivas y metacognitivas; de la tercera condición se interpreta la necesidad

de la lectura estratégica para lograr la construcción del sentido de lo leído. Esta afirmación se amplía en el siguiente apartado.

Estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas

Las estrategias de comprensión lectora: “son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (Solé, 2000, p. 58), de manera que en el acto de leer es necesario autocontrolar, supervisar y evaluar la construcción de sentido a partir de la activación de determinados procedimientos.

Ahora bien, estas estrategias demandan ser enseñadas y aprendidas, no como instructivos infalibles o habilidades específicas, sino como el medio para desarrollar la capacidad de representar y analizar los problemas y la flexibilidad para encontrar las posibles soluciones. Para teóricos como Flavell (1976), Camapanario (2000), Díaz Barriga y Hernández (2010), entre otros, la comprensión lectora se cualifica a través del conocimiento, uso y mediación de la lectura estratégica, pues favorece el reconocimiento y control de los procesos mentales que se activan al leer.

Según los planteamientos de López (2002) y Solé (2000), la lectura es un proceso de carácter cognitivo que requiere de la puesta en marcha de operaciones mentales que a su vez harán el trabajo concreto del pensamiento (Gaskins y Elliot, 1999). En razón de esto, las estrategias cognitivas permiten la construcción de un esquema mental sobre el texto leído y facilitan la acomodación de la información seleccionada en las estructuras cognitivas que se poseen (Flavell, 1976), todo, mediante la creación de relaciones, la selección de información relevante y la aplicación de lo comprendido. En suma, son estrategias de procesamiento y acciones organizadas por el lector para gobernar su proceso de atender, pensar y resolver problemas.

Para Flavell (1976), la metacognición se refiere al: “conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos o sobre cualquier cosa relacionada con ellos” (p. 232); de ahí que la autorregulación adquiera un protagonismo considerable en estas estrategias, puesto que el lector realiza una reflexión y toma conciencia de los procesos cognitivos que se llevan a cabo durante la comprensión de lo leído.

De esta manera, el componente metacognitivo: “incluye la conciencia de los factores que afectan el pensamiento y el control que se tiene sobre esos factores” (Gaskins y Elliot, 1999, p. 3), con el fin de evaluar las causas por las cuales se presenta una inadecuada comprensión y activar los procedimientos que permitan construir sentido. En resumen, estas estrategias permiten concebir la lectura como

un proceso reflexivo y sistemático que busca la construcción del sentido y del conocimiento.

A partir de lo expuesto, y tras el análisis de las investigaciones realizadas sobre la comprensión lectora en Iberoamérica durante los últimos años⁵, se evidenció la efectividad del uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso de construcción del sentido de lo leído; de ahí que esta investigación las adoptara como medio para cualificar la lectura comprensiva de los textos académicos en la Educación Básica Primaria.

Los textos académicos

Para este estudio los textos académicos se han concebido como aquellos que son elaborados por expertos en determinadas áreas del conocimiento y que circulan en la comunidad científica y académica (Fernández y Bressia, 2009). Por consiguiente, cuando se habla de textos académicos, se alude a todas las producciones textuales realizadas por los alumnos universitarios, incluidos en los libros escolares y en los textos científicos especializados.

La finalidad de los textos académicos es argumentar y legitimar los resultados de un hallazgo científico, informar y motivar al lector sobre un tema que desconoce y divulgar el conocimiento. En palabras de Salles (2008), los textos académicos tienen como objetivo presentar algún tipo de información relevante para la comunidad académica a partir de secuencias textuales; es decir, el objetivo del texto académico es argumentar y persuadir sobre los hallazgos investigativos (Teberosky, 2007); para ello, acude al uso de las secuencias narrativas, descriptivas, explicativas-expositivas y argumentativas, pues son las más apropiadas para la comunicación de conocimientos (Martínez Solís, et al., 2004).

Los textos académicos, además de responder a unos géneros y de secuenciar sus proposiciones de formas particulares, poseen un nivel semántico, que se refiere al modo como se estructura la información en un texto y el carácter específico de las categorías que conforman cada tipo de esquema semántico (Martínez, 2002). Es decir, la forma como se organiza la información en los textos y las categorías estables que permiten identificarlo como un prototexto. Los textos de Ciencias Naturales y Sociales, de mayor circulación en los libros escolares de Básica Primaria, responden a los esquemas de información o prototextos de Estructura Física, Estructura Social o de Clasificación, Funcionamiento, Proceso Natural, Procesamiento y Adaptación (Martínez Solís, 1997).

5. Ver López, G. (2002); Caicedo (2007); Delgado (2008); Vega (2011); Velandia (2010); Arias y Portillo (2012); Duran (2007); Wong (2011) y Valdebenito Zambrano (2012).

Con respecto a su circulación, Martínez (1997) afirma que los textos académicos se encuentran con mayor regularidad en los libros escolares de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, pues en estas áreas se utilizan reiteradamente para “construir conocimiento”. Salles (2008) explica que la finalidad de la lectura de textos académicos no puede ser únicamente la extracción de datos, sino que es necesario que promuevan la construcción de conocimientos y el análisis y la formulación de juicios críticos. Por consiguiente, es innegable la relación entre la lectura de textos académicos y la construcción de conocimiento, ya que se aprende al leer y al comprender textos académicos producidos por otros.

En última instancia, la comprensión de un texto académico está determinada por los conocimientos previos del lector y su capacidad para relacionar estos conocimientos con los conceptos que propone el texto, de manera que la lectura de textos académicos debe ser estratégica y con finalidades precisas dada su complejidad. Dicho proceso requiere iniciarse desde la Educación Básica, pues entre mayor sea el conocimiento textual compartido entre el lector y el autor, se incidirá en un mejor procesamiento y comprensión de la información brindada.

Una propuesta de lectura estratégica de textos académicos en la educación primaria

A partir de la problemática identificada, se realizó un proceso de intervención enmarcado en tres secuencias didácticas, ejecutadas durante seis meses, en los espacios de la clase de Lengua Castellana. Para la realización de las mismas se optó por textos que respondieran a las secuencias textuales narrativa, descriptiva y expositiva-explicativa, al ser las de mayor uso en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en la Básica Primaria.

Las secuencias didácticas se conciben como un conjunto de tareas que se relacionan progresivamente y que están orientadas a cumplir un propósito que les da sentido (Camps y Zayas, 2006). Esta estrategia didáctica inició con la “preparación”, etapa en la que se tomaron decisiones con respecto a la finalidad de la intervención, el tipo de texto a utilizar, y la intención y objetivos del aprendizaje que deberían hacerse explícitos al grupo de estudiantes, con el fin de convertirlos en el motor de la actividad.

Posteriormente, en la “ejecución” se distinguieron dos tipos de actividades, las orientadas a enseñar-aprender las características formales del texto y las que se refirieron a la activación y uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas seleccionadas. Finalmente, la fase de “evaluación” fue transversal a toda la intervención, puesto que promovió la interacción y la valoración del proceso mediante la observación de los avances obtenidos gradualmente por el grupo y el docente.

Cada secuencia didáctica culmina con el análisis de su pertinencia y la valoración de los aprendizajes construidos, con lo cual se genera un proceso metacognitivo en el que se analizan el nivel de comprensión lectora alcanzado, los procedimientos seguidos, los resultados obtenidos y la asimilación de los conceptos utilizados; además se proponen estrategias para evitar y superar las posibles dificultades.

En la siguiente tabla se presentan las estrategias lectoras que se utilizaron durante la intervención pedagógica, las cuales se sustentaron en los postulados de Gaskins y Elliot (1999); Díaz Barriga y Hernández (2010) y López (2002).

Tabla 1. Estrategias lectoras

Momentos	Estrategias cognitivas	Estrategias metacognitivas
Antes/ planificación	Construir un objetivo de lectura, acceder al conocimiento previo, explorar, predecir, formular preguntas	Precisar las metas y/o propósito de la lectura, seleccionar y definir las estrategias a utilizar
Durante/ supervisión	Pedir aclaraciones, identificar ideas principales, organizar ideas clave	Enfocar selectivamente la atención; identificar y analizar el origen y las causas de posibles fallas; consultar otras fuentes; subrayar, releer, construir esquemas; chequear la comprensión discutiéndola con otros
Después/ evaluación	Transferir o aplicar conceptos a nuevas situaciones	Evaluar los resultados logrados y el nivel de comprensión; analizar los errores cometidos y plantear soluciones

Nota. Elaborado por el autor

Esta intervención pedagógica inicia con la lectura de los textos académicos con secuencia narrativa dominante⁶, por cuanto los estudiantes demostraron tener amplios preconceptos de la misma; luego se leyeron textos con secuencia descriptiva y expositiva-explicativa, pues se observó que eran desconocidos por la población a intervenir y fueron los que demostraron mayor dificultad para ser comprendidos.

6. Concepto designado por Adam (1999) al reconocer que en los textos pueden confluir diferentes organizaciones secuenciales; sin embargo, es la forma como se combinan la que determina el esquema del texto.

Con ello se buscó partir de lo conocido para, a través de un trabajo progresivo, llegar a construir conocimiento sobre lo más complejo.

Durante el desarrollo de cada una de las secuencias didácticas fue notable el esquema de base, la función y los elementos constitutivos de cada uno de los textos leídos. Para la lectura y comprensión de los textos con secuencia descriptiva y expositiva se acudió al concepto de prototexto⁷, ya que, como afirma Martínez (2002), estos textos presentan mayor diversidad en cuanto a la organización de la información, por lo que se hace necesario conocer las categorías que conforman cada tipo de esquema semántico. Así, se utilizaron los prototextos de Clasificación o Estructura Social, Estructura Física y Procesamiento.

Resultados

Para el análisis de la propuesta de intervención se tuvieron en cuenta, entre otros insumos, las grabaciones de clases, las fichas de lectura, los organizadores gráficos y las entrevistas y exposiciones realizadas por los estudiantes. Una vez recopilados los datos se realizó la interpretación a la luz de cuatro categorías de análisis, a saber: comprensión lectora, textos académicos, estrategias cognitivas y metacognitivas y didáctica de la lectura. Los principales resultados se presentan enseguida.

Sobre la comprensión lectora

En cuanto a la lectura como proceso de construcción de sentido, luego de la intervención, los estudiantes afirman que aunque es importante el carácter lingüístico de la lectura, también es primordial activar su mente para comprender y reconocer las diferentes interpretaciones que cada uno puede asignarle al texto. Por lo tanto, para los estudiantes la lectura es más que descodificación e identifican la correspondencia entre esta habilidad discursiva y la construcción de conocimiento, como se puede observar en los siguientes registros obtenidos tras la pregunta: ¿Qué es para ti leer?

E4: “Leer es para entender las letras que hay en un libro, o cuando hay dibujos y letras uno lee y comprende”.

E15: “Es un pasatiempo que nos sirve para divertirnos y también para aprender más cosas”.

E16: “No todos comprendemos igual porque eso depende de lo que cada uno sabe y la vida que tiene”.

7. Los prototextos se comprenden como: “los textos que tienen características estables a partir de los cuales se derivan otros tipos de textos” (Martínez, 2002).

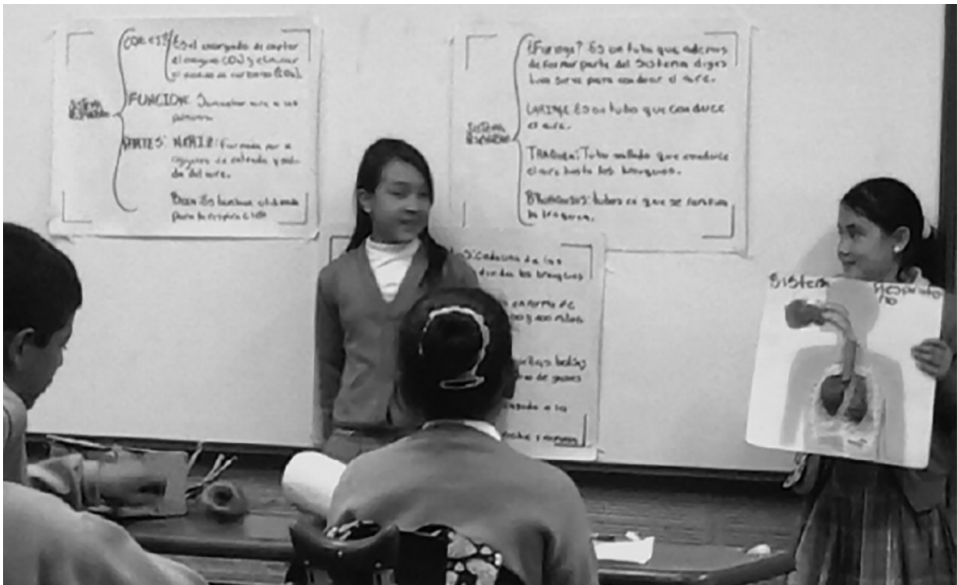
Con respecto al nivel de comprensión lectora alcanzado por los estudiantes, se pudo observar que en un primer momento lograron ubicarse en el nivel literal, ya que reconocieron la información básica y manifiesta en la superficie del texto. Se debe rescatar que los estudiantes lograron un nivel inferencial en la lectura de textos narrativos, al presuponer y deducir cierta información que no estaba explícita.

En las voces de los estudiantes también se reconoció que lograron cualificar su comprensión lectora, al construir la idea global del texto y aprender de lo leído. Tal y como se puede observar en el siguiente registro obtenido tras la pregunta: ¿Qué entendiste de la lectura?

E 33: “Para respirar tomamos el oxígeno por la nariz, ahí hay unos pelitos que limpian el oxígeno, luego pasa a la tráquea y va a los pulmones, pero primero pasa por los bronquios. Luego llega a los bronquiólos y a los alvéolos, que son como 300 millones, y ahí se intercambia: el limpio pasa a la sangre y el sucio sale por el mismo camino al revés, y es dióxido de carbono”.

En la siguiente imagen se observa una de las presentaciones realizadas por los estudiantes, en la que se logró ratificar la relación entre la comprensión lectora y la construcción del conocimiento, en el caso de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales, ya que el proceso de construcción de sentido depende del acceso y uso adecuado de los esquemas conceptuales del lector.

Imagen 1. Presentación



Nota. Registro F33110714. Tomado de la presentación de Laura Correa, Vanessa Rodríguez y Diego Hernández

Dichos esquemas no solo permiten el procesamiento de la información y la comprensión textual, sino que se van actualizando para, posteriormente, ser almacenados en la memoria a largo plazo, donde estarán disponibles para su uso en otras situaciones (Lopez y Arciniegas, 2004). Con esto en mente, durante el desarrollo de las secuencias didácticas fue posible observar cómo los estudiantes construían conocimiento sobre los temas integradores utilizados.

Es necesario mencionar que los educandos asimilaron los saberes en diferentes niveles; por lo tanto, en algunos el conocimiento era más elaborado y completo que en otros. En resumen, se puede afirmar que los estudiantes comprendieron lo leído, asimilaron la información nueva y la relacionaron con los esquemas previos que poseían, con lo cual aprendieron a través de la lectura.

Sobre los textos académicos

Tras el proceso de intervención, los estudiantes identificaron la función y las características lingüísticas-discursivas de los textos académicos, pues reconocieron los esquemas de base, los componentes, las estrategias de las secuencias prototípicas a las que responden estos textos, y las categorías de la información que constituyen su esquema semántico. Este aspecto se puede observar en la *Tabla 2*.

De la misma manera, los estudiantes ampliaron sus esquemas mentales sobre las secuencias trabajadas en este estudio, pues se puede observar que empezaron a identificar paulatinamente más elementos y características propias de los textos. Así mismo, entendieron que mediante la lectura de estos textos se logra la construcción del saber propio de cada asignatura, como se observa en las repuestas a la pregunta *¿Para qué nos sirvieron todos los textos que leímos?*

E1: *Para aprender del sistema digestivo.*

E16: *Como cuando leímos de la Independencia, aprendimos de eso.*

En síntesis, los estudiantes aprendieron que los textos académicos tienen como propósito contribuir a la generación de conocimiento.

En la imagen 2 se observa la forma en que los estudiantes identificaron las diversas categorías de la información que pueden confluir al interior de un texto según su naturaleza, y la forma en que seleccionaron la información relevante, que posteriormente utilizaron en la interpretación del texto leído. Lo anterior se explica desde los principios de Martínez Solís (2002), para quien el conocimiento de las categorías que conforman los esquemas semánticos, favorece el procesamiento de la información y, con ello, la comprensión lectora y el aprendizaje a través de la lectura.

Tabla 2. Registros sobre la función y las características lingüístico-discursivas de los textos académicos con secuencia descriptiva dominante

Secuencia	Inicio del proceso	Durante el proceso	Final del proceso
Descriptiva	<p>[Luego de la socialización de las descripciones hechas sobre el salón].</p> <p>P: Entonces describir ¿qué es?</p> <p>E4: Es contar o mirar.</p> <p>E1: Contar cómo son las cosas.</p> <p>E2: Es decir características de las cosas, que este es verde, este es azul.</p> <p>P: E2, Es decir cómo son las cosas.</p> <p>E2: Sí profe.</p> <p>Fragmento tomado del registro GA040314 del 4 de Marzo del 2014</p>	<p>P: Todos hemos dicho lo que opinamos de la descripción, por eso cada uno en su cabecita tiene una idea. Ahora me gustaría que, teniendo en cuenta todo lo que se ha dicho y lo que cada uno piensa, escribieran en su cuaderno: ¿qué es la descripción? Y luego, quien quiera lo socialice.</p> <p>Que es decir cómo es una cosa, una persona, un lugar, los sentimientos, emociones. Hace una imagen a través de los cinco sentidos (olfato, tacto, gusto, escucha, vista). Función: sirve para conocer el mundo (todo lo que nos rodea)</p> <p>Registro C110314, tomado del cuaderno de la estudiante Vanessa Rodríguez</p>	<p>P: Muy bien niños, vamos a recordar lo que hemos trabajado durante el segundo período.</p> <p>¿Quién me quiere colaborar?</p> <p>E23: Sobre describir.</p> <p>E11: Pues es cuando uno dice cómo son las cosas, qué tienen.</p> <p>E7: A qué huelen o saben.</p> <p>E15: Es decir las cualidades de los animales y las personas.</p> <p>P: ¿Qué son cualidades?</p> <p>E5: Lo que uno tiene, por ejemplo, Mariana es bajita..., así.</p> <p>P: Eso es una...</p> <p>E13: Característica.</p> <p>P: ¿Qué es una característica?</p> <p>E5: Lo que tiene uno.</p> <p>E26: Descriptivo.</p> <p>P: ¿Por qué?</p> <p>E26: Porque dice cómo es el sistema respiratorio.</p>

Secuencia	Inicio del proceso	Durante el proceso	Final del proceso
<p>Descriptiva</p>			<p>P: ¿Qué características del texto descriptivo encontraron en la lectura del sistema respiratorio?</p> <p>E30: Tiene un título.</p> <p>E29: Es de lo que van a hablar.</p> <p>E5: Es el tema.</p> <p>E 19: Tiene todas las partes, como subtítulos, y dice cómo es y qué tiene cada una.</p> <p>E6: Cada parte.</p> <p>P: ¿Qué más?</p> <p>E4: También hay una imagen y las letras.</p> <p>E4: Como los números.</p> <p>P: ¿Por qué más podemos decir que es descriptivo?</p> <p>E6: Tiene palabras de eso, el vocabulario.</p> <p>P: ¿Como cuáles?</p> <p>E6: Fosas nasales, tráquea, cilios, tráquea, bronquiolos, exhalar, alveolos.</p> <p>Fragmento tomado del registro GA080414, del 8 de Abril del 2014</p>

Imagen 2

Grupo	Características	Ventajas/ Desventajas	Responsabilidades o funciones	Criterio de clasificación
los nobles	que tenían padre y madre y elijan un clan familiar	que tenían padres que eran un grupo de trabajo de la sociedad	tener y elegir un clan familiar	¿Qué razón era la que los dividía en grupos sociales? la razón que los
los sacerdotas	que eran historiadores, astrónomos matemáticos	que tenían funciones destacadas en el gobierno y cultura	que daban ceremonias religiosas y muchas cosas	¿Qué razón era la que los dividía en grupos sociales? era del más importante el que tenía más plata y familia al menos
el pueblo	que conformaban la mayor parte de la sociedad.	que fueron uno de los pueblos más laboriosos de América	sumistraban la mano de obra para los trabajos como ser labrador y pescador	¿Qué razón era la que los dividía en grupos sociales? era del más importante el que tenía más plata y familia al menos
los esclavos	que eran prisioneros de guerra y se vendían o se compraban	que podía tener su libertad cuando pagaba su delito	que trabajan a los demás	¿Qué razón era la que los dividía en grupos sociales? era del más importante el que tenía más plata y familia al menos
				y de para abajo es casi menos importante

Nota. Registro CLEE1110314. Tomado del grupo de trabajo constituido por los estudiantes Brayan Fernández, Duban Cubillos, Angie López y Andrés Guzmán, después de leer la organización social Maya.

La identificación de las categorías de la información, de los textos académicos, coopera en la construcción del sentido y permite que se elimine la transcripción irreflexiva de los elementos literales del texto, ya que el estudiante puede construir la idea principal de lo leído a partir de la identificación de la información relevante.

Sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas

Es preciso mencionar que al inicio de esta intervención se propuso utilizar diversas estrategias de lectura: cognitivas y metacognitivas; no obstante, a través del proceso fue necesario omitir algunas de ellas, al considerarlas poco apropiadas para el estudio; de ahí que se seleccionaran las más apropiadas para el tipo de textos que se iban a leer, el propósito que se perseguía con la lectura, las tareas propuestas y el desarrollo lector y cognitivo de los niños. En la *Tabla 3* se puede observar el proceso de aprendizaje y uso de las estrategias de lectura.

Antes de la lectura

En este momento se observó que los estudiantes hacían uso de las estrategias cognitivas al explorar el texto e identificar las claves que proporcionaba, las mismas que les permitieron construir un marco mental del texto. De igual forma, emplearon la información identificada en la exploración para construir preguntas sobre

Tabla 3. Registros sobre el uso de las estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas

Inicio del proceso	Durante el proceso	Final del proceso
<p>P: ¿Qué haces cuando lees?</p> <p>E15: Yo pongo atención y digo bien las palabras.</p> <p>E22: Tratar de decir bien las palabras.</p> <p>E13: No equivocarme y leer seguido.</p> <p>Registro GA280114 del 28 de Enero del 2014</p>	<p>P: ¿Cómo lees tú?</p> <p>E12: Yo primero comienzo mirando las imágenes, el título y ya.</p> <p>P: ¿Y luego que haces?</p> <p>E12: Luego leo, subrayo las palabras que no entiendo y las busco en el diccionario o le pregunto a alguien qué son.</p> <p>P: Y cuando terminas de leer, ¿qué haces?</p> <p>E12: Pues a veces se lo cuento a alguien o hago un cuadro.</p> <p>P: ¿Un cuadro?</p> <p>E12: El de las cositas así.</p> <p>P: ¡Ahh! ¡Un cuadro sinóptico!</p> <p>E12: Sí.</p> <p>P: ¿Cómo lees tú?</p> <p>E25: Pues yo primero miro la imágenes y los títulos, o sea, exploro; luego hago preguntas que ¿por qué?, algo, después pienso para qué voy a leer.</p> <p>P: ¿Y usualmente para qué lee uno textos de ciencias y sociales?</p> <p>E25: Para aprender.</p> <p>P: Bueno, ¿y luego?</p>	<p>P: ¿Se acuerdan que ustedes antes cogían la lectura y ya, leamos?</p> <p>E12: No comprendíamos. No mirábamos los títulos, las imágenes.</p> <p>P: Y eso es importante.</p> <p>E12: Cuando uno lee para aprender, uno tiene que estar más concentrado en la lectura.</p> <p>P: Ustedes antes decían: profè ¿de dónde a dónde copio?</p> <p>E12: Sí. De dónde a dónde copio y de dónde a dónde leo.</p> <p>P: Y ahora ustedes no se quedan con que si el perro era azul o verde, sino que entienden todo.</p> <p>E13: Encontramos la, la, la idea más importante; la principal.</p> <p>P: Bueno, por fa, recuerden cómo leían y cuénteme.</p> <p>E16: Bueno, primero explorar todo con la lupa, luego uno se preguntaba cosas y, si podía, adivinaba las respuestas.</p> <p>P: ¿Y después?</p>

Tabla 3. Registros sobre el uso de las estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas

Inicio del proceso	Durante el proceso	Final del proceso
	<p>E25: Empiezo a leer y subrayo la palabras que no entiendo y las busco, y si de pronto no entiendo algo, me devuelvo y vuelvo y leo.</p> <p>P: ¿Y luego?</p> <p>E25: Pues hacemos lo que usted nos diga.</p> <p>Registros GA300414 del 30 de abril del 2014.</p>	<p>E5: Pues uno pensaba para qué leía, porque uno puede leer para acostarse, para corregir, pero íbamos era aprender.</p> <p>E15: Si tocaba, volvíamos a leer</p> <p>E12: Uno tiene que releer hasta que entienda lo más importante</p> <p>E13: Y se comparte con los otros lo que uno entiende.</p> <p>E16: Al final uno hace lo que tenga que hacer, que el modelo, que el cuadro o un resumen, o la exposición; lo que nos pidan.</p> <p>Registros GA270814 del 24 de agosto del 2014.</p>

aspectos que llamaron su atención; éstas fueron solucionadas por los educandos a partir de las predicciones que podían realizar con la información obtenida y del uso de sus experiencias previas sobre el reconocimiento de lugares y las posibles relaciones de los personajes. Así, los estudiantes accedieron a sus conocimientos previos para atribuir sentido al marco mental construido en la exploración.

El acceso a los conocimientos previos, sobre las características lingüístico-discursivas de los textos académicos, permitió a los estudiantes identificar el texto a leer, puesto que fueron capaces de predecir la secuencia de base del texto a partir de la identificación de algunas de sus características; por ejemplo: la existencia de un espacio y tiempo en el caso del texto de base narrativo; la numeración en el texto descriptivo y la pregunta en el texto explicativo-expositivo. Esto se puede observar en las respuestas a la pregunta: ¿Con lo que exploraste, qué texto crees que vas a leer?

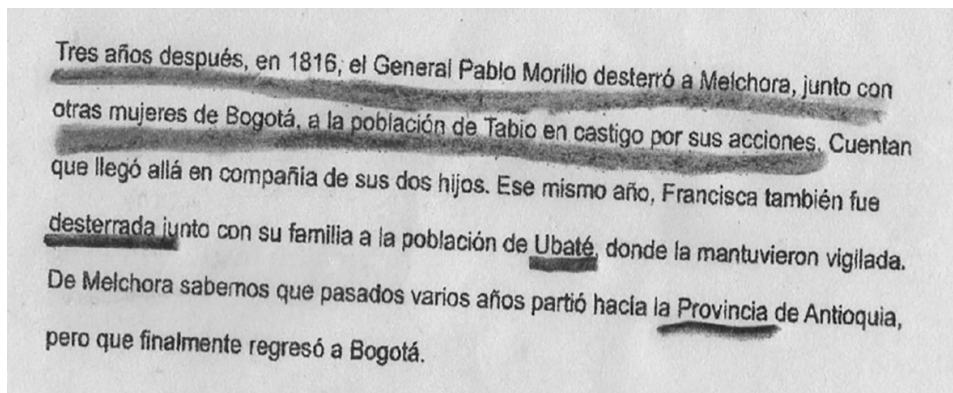
E 25: “Yo creo que cuenta una historia [...] será narrativo; además, que tiene un espacio, o sea lo de Monserrate, y un tiempo, o sea la fecha”.

E3: “Profe, para mí describe, porque tiene letras como números, y dijimos que eso eran los descriptivos”.

Durante la lectura

En este momento el énfasis estuvo en los procesos metacognitivos, por cuanto se buscó que los estudiantes supervisaran su proceso de comprensión y utilizaran las estrategias adecuadas para este fin. Los resultados, referidos al uso de las estrategias metacognitivas, permiten afirmar, como se observa en la imagen, que los estudiantes identificaron la fuente de algunas fallas a través del subrayado. En síntesis, fueron conscientes de sus dificultades y dieron una solución a través de la relectura.

Imagen 3. Ejercicio de los estudiantes



Nota. Registro CLE34100214. Tomado de la carpeta de lectura de la estudiante Nini Vera.

Sobre las secuencias didácticas

Tras la intervención, se logró establecer la pertinencia de diseñar e implementar estrategias, como las secuencias didácticas, para solucionar algunos problemas propios del aula, ya que el estudiante adquiere un papel activo en la construcción de sus aprendizajes, que se desarrollan de manera progresiva. A lo anterior se agrega que este tipo de estrategias didácticas son flexibles, hecho que posibilita el rediseño de actividades según las necesidades y expectativas de estudiantes y docentes para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cabe mencionar que, debido a que se trata de un proceso de evaluación transversal, toda la intervención a través de la auto, co y heteroevaluación, impulsó la participación de todos los involucrados, quienes estuvieron en un ejercicio de continua reflexión sobre su actuación y la de los demás, con una evaluación más formativa. Por último, hay que reconocer que el diseño de actividades en el marco de situaciones auténticas motivó a los estudiantes y facilitó la obtención de los objetivos que perseguía esta investigación.

Conclusiones

Este proyecto aporta al reconocimiento de la efectividad de un trabajo planeado, progresivo y sistemático, enmarcado en el diseño y ejecución de secuencias didácticas que, a la postre, permitieron cualificar la comprensión lectora de textos académicos y favorecieron el aprendizaje en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. También permitió que los estudiantes reconocieran otras formas de acercarse a los textos, ampliaran el conocimiento compartido entre el lector y el autor, advirtieran que el proceso de la lectura empieza antes de la descodificación y que continúa después de la misma, y utilizaran la lectura para aprender.

De igual forma, se logró desarrollar una transformación en el quehacer docente a partir de la reflexión, la auscultación del potencial de los estudiantes y el reconocimiento de la lectura como medio para construir conocimiento, no solo de la lengua, sino del mundo. Así mismo, se fomentó el trabajo interdisciplinar, con el fin de maximizar los aprendizajes a través de un trabajo cooperativo entre las áreas del conocimiento y los niveles de la escolaridad, pues enseñar a aprender de lo leído favoreció el acceso al conocimiento. Además, se estableció la importancia e incidencia de la lectura en todos los espacios académicos y en el desarrollo cognitivo de los estudiantes; con ello se aportó a la comprensión lectora de la diversidad textual desde un trabajo planificado y estratégico.

Referencias

Adam, J. M., y Lorda, C.U. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.

Camps, A. (2004-Noviembre). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Lenguaje* (32), pp. 7-27.

Camps, A., y Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Madrid: Anagrama.

Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para una aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.

Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Escoriza Nieto, J. (2006). *Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo: evaluación e intervención*. Barcelona: Ediciones de la universitat de Barcelona.

Flavell, J. (1976). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Prentice Hall.

Fernández Fastuca, L., y Bressia, R. (2009-Abril). *Definiciones y características de los principales tipos de texto*. Buenos Aires. Obtenido desde http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Definicion_generos_discursivos_abril_2009.pdf

Gaskins, I., y Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela: el manual Benchmark para docentes*. Buenos Aires: Paidós.

Goodman, K. (1988). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro, E., y Gomez, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). México: Siglo Veintiuno.

López, G. S. (1997). La metacompreensión y la lectura. *Los procesos de la lectura y la escritura*. Cali: Universidad del Valle, pp. 129-145.

López, G. S. (2002). La metacompreensión y la lectura. *Propuesta de Intervención Pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos*. Cali: Universidad del Valle, pp. 129-145.

López, J. S., y Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento: el papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cali: Universidad del Valle.

Martínez, M. C. (1997). *Análisis del discurso. Cohesión, coherencias y estructura semántica de los textos expositivos*. Cali: Universidad del Valle.

Martínez, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle.

Martínez, M. C., Álvarez, D., Hernández, F., y Zapata, F. (2004). Discurso y aprendizaje. *Catedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina con base en la lectura y la escritura*. Cali: Unidad de artes gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.

Rosenblatt, L. (1996). *Teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Lectura y vida.

Salles, N. (2008). *La complejidad de los textos de estudio*. Obtenido el 21 de febrero de 2014, desde <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/telemaco/imagenes/>

Smith, F. (1984). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Mexico: Trillas.

Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.

Teberosky, A. (2007). El texto académico. En Castelló, M. *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Gráo, pp. 17-45.

Quinto Puesto

La educación artística en la formación de pensamiento crítico a través del micro-relato dramático

HENRY WILSON LEÓN CALDERÓN¹

La presente investigación se lleva a cabo con estudiantes de octavo, noveno y décimo grado, jornada mañana, del Colegio Distrital Manuela Ayala de Gaitán, Localidad de Engativá, sector noroccidental de Bogotá D.C. El colegio tiene dos sedes: una ubicada en el sector residencial (Sede B, grados cero a tercero de primaria) y otra ubicada en un sector con alto flujo comercial (Sede A, grados cuarto a once). Los estudiantes en ambas sedes son de un nivel económico medio-bajo y un 40% de ellos proviene de barrios aledaños e incluso de otras localidades.

El micro relato dramático es, en principio, una: “forma de conocimiento que se da generalmente detallado de un hecho” (RAE), y que: “puede ser soportado por el lenguaje articulado, oral o escrito, por la imagen, fija o móvil, por el gesto y por la combinación de todas estas sustancias” (Barthes, 1977, p. 65); en segunda instancia este lenguaje, por el sentido y la intención de la situación puesta en escena a través de los personajes (dramaturgia)², se cimienta en el silencio. Lo que no se dice, pero que emerge en el final.

Por su brevedad, entre tres y siete minutos de puesta en escena, el micro-relato dramático desarrolla la historia ubicando los puntos de giro en el acontecimiento mismo. Los personajes establecen relaciones de acción-reacción, y de transformación psico-emocional, en las condiciones de tiempo y espacio de lo que acontece, de modo que el sentido del relato es tejido cuando se presenta el final.

El final busca poner en evidencia todo lo que se ha callado en el relato a través de la ironía, lo inesperado, la contradicción, la exageración, la ambigüedad, la paradoja, aún la parodia. Para ello se especifican tres atributos en su elaboración:

1. Magister en Investigación Social Interdisciplinaria, Licenciado en Danzas y Teatro.

2. Es necesario aclarar que existen al menos dos tipos de discurso en el texto dramático: el mimético y el diegético; el “[discurso] mimético (entregado por los personajes que dialogan) y el diegético [...] que podríamos llamar “voz acotacional”, ya que equivale a las didascalias de una pieza de teatro” (Harire, 2009, p. 32).

1) Claridad en el tema y su desagregación en otros que lo complementen; 2) Coherencia entre lo que se dice y lo que se quiere decir (intención); 3) Precisión en el relato, de modo que nada “sobre”, pero tampoco nada “falte”.

El trabajo, planteado desde la mirada del micro relato dramático, ofrece una mirada alternativa sobre la formación ciudadana, pues contempla aspectos propios de la convivencia, como las habilidades emocionales y comunicativas (Saber Pro, 2013, p. 2). En este sentido, se siguen los postulados de Mockus, para quien la convivencia es el: “ideal de una vida en común entre grupos cultural, social o políticamente muy diversos” (2002, p. 23). A ello se le suma una consideración de lo emocional y lo comunicativo, para vislumbrar la manera como cada ciudadano estudiante puede ser entendido en su condición humana y en su proceso socio-cultural de subjetivación.

El proyecto busca, a través del micro-relato dramático, que el lenguaje simbólico-metafórico, propio de la Educación Artística (EA), sea mecanismo para propiciar la formación de pensamiento crítico en los estudiantes de octavo, noveno y décimo grado del Colegio Manuela Ayala de Gaitán (CMAG). Así, la pregunta que nos guió fue: ¿De qué manera el micro-relato dramático contribuye a la formación de pensamiento crítico y al desarrollo del lenguaje y el pensamiento simbólico-metafórico en estudiantes de los grados 8°, 9° y 10° del Colegio Manuela Ayala de Gaitán? Por ello el objetivo definido fue: contribuir a la formación del pensamiento crítico y al desarrollo del lenguaje simbólico-metafórico de los estudiantes de 8, 9 y 10 del Colegio Manuela Ayala de Gaitán, a través del Micro-relato dramático.

Para hacer el recorrido fue necesario: 1) Caracterizar las posibilidades pedagógicas del micro-relato dramático desde la perspectiva del arte como lenguaje simbólico- metafórico, para la formación de pensamiento crítico; 2) Diseñar y aplicar secuencias didácticas a partir del micro-relato dramático, como estrategia para la formación de pensamiento crítico y el desarrollo del lenguaje simbólico-metafórico del arte; 3) Analizar los resultados de la aplicación de la estrategia pedagógica del micro-relato dramático en los estudiantes, en cuanto a su formación de pensamiento crítico y su desarrollo del lenguaje simbólico-metafórico.

Escuela y educación artística

La educación artística ha dejado de ser un asunto instrumental dentro del sistema escolar, para ser una parte ineludible en el desarrollo del pensamiento de los estudiantes. Se trata de otra forma de conocer con la que ellos amplifican la posibilidad de entender los mundos sociales y culturales en los que viven (Efland, citado en Ortega, 2011, p. 12).

La escuela y la realidad, que se construyen fundamentalmente a través de la experiencia y del lenguaje, no son un único mundo (Larrosa, 1998; Luria, 2000; Vigotsky, 1999-2005), así como tampoco lo son los sujetos y las relaciones que se dan entre ellos; por tanto, la realidad de la escuela no constituye una única cultura. Así, la educación artística no puede darse desde una única mirada de las cosas, por el contrario, implica abordar la amplia gama de posibilidades que ofrece la experiencia cotidiana de cada quien.

La construcción de la realidad y la aprehensión del mundo (experiencia) no se logran más que a través del lenguaje y la manera como éste los representa simbólicamente. Desde esta perspectiva, la presente investigación concibe la educación artística en tanto lenguaje simbólico-metafórico, entendiendo lo simbólico como aquello que provee los elementos desde los cuales se abordan los conceptos que permiten representar la manera en que se comprenden los fenómenos de la condición humana (Deleuze, 2011; Castoriadis, 2008; García Canclini, 2010).

Mientras, por otra parte, se entiende lo metafórico en tanto analogía que entraña el conocimiento de los atributos de las cosas (tangibles e intangibles) utilizadas para establecer las comparaciones. Esto permite amplificar la interpretación del sentido de la metáfora que se propone. Se recurre básicamente a la palabra como unidad de significado (Vigotsky, 1999), de sentido (León, 2011) y de acción, pues: “La palabra designa las cosas, individualiza las características de las cosas, las acciones, las relaciones [...] dicho de otra manera, *codifica nuestra experiencia*” (Resaltado en el texto, Luria, 2000, p. 29).

Pedagogía para pensar y teatro escolar

La “Pedagogía para pensar” aparece en el Plan de Desarrollo “Bogotá Humana 2012-2016” (PDBH) como una manera de garantizar el “derecho a la educación que responda a las expectativas individuales y colectivas” de los y las estudiantes de Bogotá, en un programa encaminado a la “construcción de saberes” (Art. 9°). Básicamente está constituida por tres elementos: 1) La experiencia incorporada que interroga e incita a pensar en lo impensado; 2) Las prácticas pedagógicas que develan las formas de explorar, comprender, aprehender y conocer del docente y del estudiante; y 3) El valor de un saber específico en un contexto (espacio-temporal) cultural determinado (León, Gallo, Álvarez y Delgadillo, 2013, p. 48).

De la mano con el concepto de “Pedagogía para pensar”, el proyecto partió de considerar al teatro escolar desde tres componentes: 1) Formación de pensamiento y lenguaje dramático, esto es, teatralidad y arte vivo; 2) Comprensión y representación de fenómenos de la condición humana; 3) Aprehensión de los elementos constitutivos de la obra de teatro: lenguaje-texto, situación escénica y estructura dramática, a través de la acción como código teatral (León, et al., pp. 77 – 80) y de su condición de educabilidad.

Considerando esta organización se pretende ofrecer una mirada alternativa al teatro escolar, pues frecuentemente el teatro en la escuela se ubica desde la representación, casi siempre literal, de obras seleccionadas y obligatorias en el programa de Lengua Castellana, por lo que se da una situación en la que prima el significado de las palabras en el contexto del texto y no de la interpretación de la realidad que se procura a través de ellas.

En otras ocasiones, el teatro escolar es visto como estrategia para catalizar tensiones entre los estudiantes, cumpliendo una función normalizadora (socio-dramas) utilizada por los programas de orientación escolar; a veces, el teatro es simplemente el complemento de una actividad escolar (semana cultural, actos cívicos, eventos de promoción a la comunidad, etc.). En este contexto, el teatro en la escuela usualmente surge por la iniciativa de alguien interesado en contar con un espacio para llevarlo a cabo, por lo que en muy pocas ocasiones se cuenta con un docente formado en esta disciplina artística (Delgadillo, Álvarez, León, Gallo, 2012).

Pensamiento crítico y ciudadanía

El “Pensamiento crítico” es una corriente que surge en la década de los ochenta (France, et al., 2003); aún cuando presenta diferentes perspectivas, se han asumido dos aspectos fundamentales para considerarlos en la presente investigación: 1) La argumentación, entendida como la formación de criterios que den valor a las afirmaciones, debe estar sustentada en los significados y en la red de relaciones denotativas; y 2) Claridad, precisión, coherencia, profundidad y pertinencia, como elementos constitutivos del pensamiento crítico¹.

Como el “Pensamiento crítico” es una manera de reflexionar acerca de las prácticas y creencias que configuran al sujeto social e individual en sus diferentes perspectivas: vitales, económicas, políticas, culturales, etc., es posible concluir que esta manera de pensar genera una gran sensibilidad al contexto. Por lo tanto, se le puede ubicar como una herramienta importante en el proceso de formación ciudadanía.

La formación ciudadana es la respuesta del Estado a la necesidad de: “desarrollar prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios de la participación ciudadana, en todas las instituciones educativas” (MEN)². Por ello el Estado, buscando fortalecer este sentido de la ciudadanía, de la mano con la Constitución Nacional de 1991 (Art. 41), emitió los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004)³.

1. Para esta propuesta también se toman como referentes a Paul y Elder (2003); Mejía y Zarama (2004) y Morales (2012).

2. En: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-235147.html>

3. Disponibles en: http://www.eduteka.org/pdfdir/MEN_Estándares_Comp_Ciudadanas2004.pdf

Dichos estándares establecen tres categorías de análisis: la relación pedagogía-pensamiento: libertad, experiencia y obrar humano; el aspecto cognitivo, que se refiere a la Educación Artística (EA): palabra, lenguaje y pensamiento simbólico-metafórico; y la comprensión de algunos componentes del pensamiento crítico, como la capacidad de reflexión y la crítica social, el uso de criterios y la sensibilidad al contexto, y la argumentación y evaluación de evidencias utilizadas para sustentar el uso de elementos productores de sentido crítico: Claridad, precisión, coherencia, profundidad y pertinencia⁴.

En este contexto, el micro relato dramático, como estrategia pedagógica, procura que los estudiantes elaboren historias humanas para representarlas por medio del lenguaje (gestual, visual, sonoro, etc.) y del recurso dramático (teatralidad o arte vivo), todo, en máximo 7 minutos de puesta en escena⁵, considerando, al mismo tiempo, la importancia del final, no solo el desenlace, en la estructura narrativa.

Este trabajo implica considerar: la comprensión del tema y su desarrollo; superar la obiedad, de modo que se mantenga la expectativa del público sobre lo que sucede (capacidad de inferencia para la producción del sentido en el relato⁶); y que la trama de la historia conlleve un cierre, abierto o cerrado, sorprendente y/o inesperado, de manera que el sentido de lo presentado coincida con la intención prevista.

Caracterización

La caracterización (2012–2013) se ha apoyado en el diseño y aplicación de secuencias didácticas (2013–2014) y en el diseño, como lo exige el Sistema Institucional de Evaluación (SIE), de la pregunta que se aplica en las pruebas semestrales del Colegio. En los dos casos se busca que tanto el proceso, como el seguimiento a través de las pruebas, permitan comprender la forma en que el micro-relato dramático aporta al desarrollo del pensamiento simbólico-metafórico.

Dadas las condiciones curriculares de tiempo y espacio disponibles para el desarrollo de la asignatura de artes escénicas, el micro-relato dramático fue la estrategia ideal para lograr el objeto de la presente investigación: contribuir al

4. Estos y otros son considerados como Estándares Intelectuales Universales, pero para la presente investigación se consideran como elementos, ya que han sido fundamentales en el diseño de las secuencias didácticas.

5. Una definición de micro-dramaturgia hace referencia a la escritura de obras, cuyo autor la considera obra completa y su extensión no supera las cinco páginas. Ver: <http://revistamicra.wordpress.com/acerca-de-la-microdramaturgia/>

6. En este caso la producción de sentido se refiere a la manera como el espectador devela lo que está oculto en el relato, y va más allá del significado que se da al lenguaje utilizado en la representación. Deleuze (2011), afirma que se trata de aquellas significaciones (emotivas, sensoriales, lingüísticas) que no existen, pero que subsisten y emergen del “atributo de la cosa o del estado de cosas” (p.49).

desarrollo del lenguaje, escrito, verbal y no verbal, del área de humanidades; la formación de pensamiento crítico y de ciudadanía, del área de Ciencias Sociales, y la formación de lenguaje y pensamiento simbólico-metafórico del área de EA. Los siguientes son algunos de los hallazgos encontrados en la etapa de caracterización.

La categoría que vincula pedagogía y pensamiento

La tradición pedagógica en el colegio hizo evidente una relación vertical entre el estudiante y el docente a través del conocimiento. Era claro que los estudiantes, supeditados estrictamente a la calificación, estaban subordinados a seguir órdenes y a presentar trabajos que implicaban seguir al pie de la letra las instrucciones de guías, talleres, etc., en un tiempo determinado. Por ejemplo, para continuar luego de realizar una tarea, se requería de la aprobación del profesor. Era común que los estudiantes iniciaran un ejercicio práctico y se detuvieran para preguntar: “¿Está bien así o no?”. En caso de ser un ejercicio escrito, la pregunta pretendía verificar, cuaderno en mano, lo escrito: *¿Así profesor? ¿Voy bien? ¿Me corrige lo que llevo?*

Por otra parte, había una dependencia del saber del profesor y una ausencia de reflexión sobre lo que se hace y lo que se aprende. Esto implicaba un problema, pues los estudiantes utilizaban la autorización como excusa para explicar sus malos resultados, por ejemplo, una mala nota: “Profe, pero si usted me dijo que iba bien”. Desde esta perspectiva lo pedagógico se ubica en la transmisión de información y en la verificación de que haya sido recibida; controlar y vigilar lo aprendido. Paradójicamente, al tratar de romper con esta situación, los estudiantes exigían que se cumpliera el ritual: “Pero díganos cómo es”, o “Profe, ¿de dónde van a salir las notas si usted no nos hizo la previa?”.

Esta forma de abordar la relación de enseñanza-aprendizaje se convierte en un ritual, al punto que los estudiantes no presentaban una reacción favorable cuando se procuraron acciones divergentes. Al retirar la nota como el centro de la enseñanza y del aprendizaje, y orientarlos a la reflexión sobre el propio trabajo, se dieron respuestas como: “Usted es el que sabe”; “si yo no sé, ¿cómo hago para saber si está bien o está mal?”; “después hago eso mal y tengo mala nota”⁷.

Proponer actividades alternativas que no generaran tensión, requería considerar al menos tres escenarios: 1) Que la tarea⁸ fuera fácil y realizable en el tiempo de clase; 2) Que una vez presentado el ejercicio, sin importar sus atributos, la calificación se ubicara en los niveles de Alto o Superior (entre 4.0 y 5.0); esto, para responder a la pregunta “¿Cuánto saqué?”, en el peor de los casos: “profe, al menos

7. Expresiones tomadas del cuaderno de apuntes del docente investigador.

8. La tarea es la actividad de clase, se describe el propósito y se dan los elementos para realizarla.

hicimos algo. Pónganos 3.5 (básico)”; 3) Que las observaciones sobre el trabajo tengan un sentido de halago, no de duda, para evitar preguntas como: “¿Entonces cómo es que quiere que hagamos eso?”, o “¿Eso para qué nos va a servir?”.

El trabajo en equipo, casi inexistente para lo escénico durante las clases, fue intervenido desde las mismas necesidades de saber del sujeto y del grupo: determinar qué se podía hacer y hasta dónde, tener las indicaciones precisas de cómo debía hacerse y decidir con quiénes se podía hacer el ejercicio. En cada curso los subgrupos eran muy cerrados, a veces como micro-grupos.

Lo cognitivo desde la educación artística

Se presentaban dificultades para elaborar hipótesis sobre un relato; al leer un fragmento y preguntar qué podría pasar (anticipar), los estudiantes tenían dificultades para elaborar conexiones entre las situaciones descritas y las posibles consecuencias. Lo mismo ocurría cuando al terminar un relato se presentaba otro y se solicitaba que se planteara cuál sería la situación a partir de la lectura del título (hipótesis). Para los estudiantes la correspondencia era lineal (opuestos, causa-efecto, semejanza), por lo que no ofrecieron alternativas o se arriesgaron a explorar posibilidades (se ubicaron en el campo de la respuesta correcta, aquella que tal vez esperaba el profesor).

La evaluación semestral confirmó la tendencia a mantenerse en el nivel de interpretación literal de los textos, algunos estudiantes solo contaban con apenas la capacidad para extraer información, mientras que la población general presentó dificultades para saber el significado de las palabras en el contexto de textos continuos y/o discontinuos.

Por ejemplo, la palabra “opulencia”, utilizada como distractor en las respuestas, fue señalada por el 23% de los estudiantes. Al realizar la retroalimentación sobre el por qué se había seleccionado esta palabra, pocos estudiantes conocían su significado. En su mayoría optaron por esta respuesta porque: “Los profesores ubican frases o palabras raras en los exámenes”. Este tipo de afirmaciones solo confirman que hay una propensión de la escuela a reforzar el aprendizaje memorístico, a aprender desde la obstrucción y con poco ejercicio de la capacidad de inferencia.

Al momento de representar alguna situación en escena, se pudo comprobar que los estudiantes no tienen claros sus referentes espacio-temporales. El tiempo fue asumido desde el hecho mismo, el acontecimiento del momento: pequeños accidentes, discusiones entre compañeros y con profesores, llamados de atención, perder o ganar apuestas entre otros; un aquí y ahora sin antes ni después, las cosas resueltas de facto. La percepción del espacio fue asumida desde lo evidente, el cuerpo ocupando un lugar, mostrando un hacer esquemático orientado a comunicar con la mayor literalidad posible el relato.

El análisis de las evaluaciones semestrales (2012) permitió comprobar que las creencias que determinan las prácticas estudiantiles están influenciadas esencialmente por las pautas del manual de convivencia. Utilizando un cuento de Brecht, “Si los tiburones fueran hombres”, se realizó una serie de preguntas, de tipo literal, con un nivel de complejidad medio, a los estudiantes de grado décimo. El ejercicio implicaba que los estudiantes extrajeran información interpretando literalmente el sentido del texto, en el contexto del texto. Para el caso, en torno a la formación moral.

El cuento plantea una ironía que ubica al sacrificio, la obediencia, la esperanza y la fe, como valores morales impuestos por los tiburones a los peces. Esta respuesta se mezcló con otras, que incluían: la formación del juicio moral del manual de convivencia del colegio, cuyos valores son la identidad, la responsabilidad, la reflexión y la autonomía; la formación religiosa: creencias, rituales, oraciones y confesiones; y los ideales difundidos por los medios: belleza, grandeza (sinónimos de éxito y reconocimiento), entendimiento, comunicación.

El resultado del ejercicio fue: 45% de los estudiantes señaló la respuesta correcta, mientras que el 55% optó por las demás opciones; el segundo lugar fue ocupado por el manual de convivencia (29%); el 17% señaló a los medios y el restante 9% a la religión. Esto permite inferir que las prácticas del colegio están regidas por creencias ligadas a la formación de determinados valores en la escuela, por la importancia de la percepción del sujeto y el estatus difundido por los medios (46%) o por la fe propia de los cultos religiosos (6%).

La producción textual

Los relatos elaborados por los estudiantes carecían de la estructura mínima: Inicio, nudo, desenlace. Se presentaban historias sin temporalidad y en algunos casos ésta resultaba indefinida: “una vez, un día, en cierta ocasión”. Lo mismo sucedía con el paso del tiempo: “entonces, de pronto, otro día, pasado un tiempo”, y con los espacios que, o no son tenidos en cuenta, o no se logran definir porque las descripciones son vagas; pareciera que fuera suficiente la mera mención para determinarlos, quizá porque esta es una situación común en los medios visuales (playa, bosque, casa, ciudad, etc.).

Por otra parte, los conflictos desarrollados son similares a los que se plantean en situaciones cotidianas: burlas, cambios climáticos, carencias afectivas o materiales, pérdidas afectivas, económicas o de objetos; mientras que las maneras de resolverlos están usualmente ligadas a la moraleja o al ideal: “hacerse amigos, encontrar lo perdido, la muerte (reiterativo y generalmente violento), castigar al culpable (física o psicológicamente), lograr lo que se quería”.

El final, tan importante para el micro-relato, casi pasaba desapercibido: “Y entonces se encontró la muñeca que había perdido y se puso muy feliz; poco después el padre se mejoró y vivieron felices; entró la policía y mató al ladrón, salvando al niño”. No se contempla la posibilidad de inferir o interpretar, pues el final no es una opción de cierre que permita re-construir o ampliar lo visto desde lo no dicho. Se anticipa lo que va a pasar cuando se presenta el problema y, cuando se resuelve, se termina el cuento de forma obvia, preferiblemente con un toque de felicidad o con lo inevitable: la muerte. Esta misma situación se presentó en los ejercicios de puesta en escena.

Pensamiento crítico

Respecto del pensamiento crítico es posible afirmar que, según lo visto, los estudiantes no toman medidas distintas de la acción directa para exponer sus desacuerdos con algunas disposiciones del colegio (por ejemplo el uniforme). Cuando se preguntó al respecto, se obtuvieron respuestas como: “Porque no estoy de acuerdo; a mí no me parece que debe ser así; ¿cómo en otros colegios sí y aquí no?”

Por otra parte, se pudo observar que en ocasiones los profesores buscan el apoyo de los estudiantes para oponerse contra algunas determinaciones tomadas por los órganos de gobierno escolar, aún cuando desconocen las condiciones o restricciones a las que están sujetos los estamentos, por ejemplo, la distribución del presupuesto, que tiene unos parámetros definidos por la Secretaría de Educación.

La aparición más destacable del pensamiento crítico fue para reclamar espacios de recreación y mejorar las condiciones del trabajo corporal. Durante una izada de bandera, y con la presencia de las directivas del colegio, se elaboraron pancartas que expresaban las demandas. El hecho tuvo el apoyo de varios directores de curso y no contó con la participación de todos los estudiantes, que fueron representados especialmente por los grados noveno y undécimo. Fue un hecho aislado, una demostración que no trascendió a ámbitos de reflexión o a acciones permanentes e intencionadas para conseguir el propósito; se recuerda como una anécdota. Así, la formación del pensamiento crítico en los estudiantes no ocupaba un lugar de importancia en el colegio.

El micro-relato dramático, una estrategia

El proceso educativo en artes escénicas fue planteado como un proyecto, no como un programa. El primero, procura resolver las dificultades detectadas a partir de unas acciones determinadas, pero no lineales, que conduzcan al logro de unos cambios posibles en un campo disciplinar específico, con el apoyo de otras disciplinas (interdisciplinariedad), haciendo el seguimiento del caso. El segundo, desarrolla una secuencia temática lineal con un incremento en el nivel de dificultad,

verificable a través de la vigilancia (quién hace, quién no hace; cuánto hace, cuánto deja de hacer).

Los estudiantes reconocían de nombre la estructura dramática y consideraban que ésta siempre estaba al comienzo de cada relato, incluso mencionaban algunas de sus características; sin embargo no eran capaces de aplicarla para llevarla a escena o escribirla (en la fase de caracterización). Se propuso entonces que todos los ejercicios puestos en escena debían tener la estructura del relato y, para garantizar su aprehensión y comprensión, se hizo a partir de su forma secuencial: Inicio (I), Nudo (N), Desenlace (D) y Final (F).

Fue necesario agregar dos componentes al micro relato dramático: coherencia y precisión: que nada sobre ni falte; también se hizo énfasis en que el relato tuviera giros permanentes, para que no fuera obvio, sino inesperado o sorprendente (especialmente en el final), como una manera de retar la capacidad del grupo para producir inferencias. De esta manera se confrontó lo que se hacía: garantizar un final que diera la sensación de suficiencia o satisfacción. En este caso se trata de crear una impresión de completud haciendo al espectador co-responsable de ello, aún cuando se plantea un final abierto.

Las secuencias didácticas diseñadas para la producción del micro-relato dramático tuvieron como eje articulador la síntesis. Al plantear el tema en una palabra es necesario establecer relaciones con otras palabras que la complementen y la describan en su significado, para que a partir de allí se produzcan los relatos. Cuando se tiene la historia se pide a los estudiantes que hagan su representación en una imagen fija, un cuadro o una fotografía; la imagen debe tener en cuenta la estructura del relato e indicios que cuenten cómo y dónde comenzó la situación.

A continuación, se solicita a los estudiantes que devuelvan la situación ocho movimientos, para saber cómo comenzó y llegar a la imagen fija ya presentada. Después, deben presentar ocho movimientos posteriores que deben hacer evidente un final sorprendente. Es necesario aclarar que cada acción individual, colectiva o simultánea es un movimiento, por eso es importante mantener el límite de los ocho movimientos. En este caso, la imagen fija se ubica como la síntesis del relato, lo congrega, pero a su vez lo genera.

Elaborar un relato para ampliar un tema a partir de una palabra, o definir una imagen fija que recoja una historia, implica un proceso complementario de análisis. En el caso de la palabra se utiliza la desagregación: establecer los componentes que pueden amplificar el tema, y sus posibilidades de significación, a través de las relaciones que se pueden dar entre las otras palabras ubicadas como complemento. Es necesario establecer relaciones y comparaciones, confrontar significados,

comprender, intuitiva o conscientemente, el armado de cadenas causales⁹, elaborar hipótesis, especular y jugar con posibilidades y alternativas.

Las secuencias didácticas pueden ir de lo general a lo específico o de lo específico a lo general. En el caso de los estudiantes de octavo, se trabajó a partir de un cuento corto, máximo de una cuartilla, de autores reconocidos (Borges, Cortazar, Quiroga, Márquez, Niño, etc.), o de una fábula; cuando el grupo lo permite, se utilizan, además de las fábulas conocidas de Esopo o Samaniego, algunas de Monterroso, Quiroga, Arciniegas, entre otros.

A continuación, se lee la fábula o el cuento ubicando el tema, se analiza el papel de cada personaje y el momento y lugar de la situación con respecto a la manera como se plantea y se desarrolla el tema; además, se hace una retroalimentación a partir del final para develar lo que no estaba dicho pero que se puede inferir del relato y, luego, se proponen ejercicios de puesta en escena. Contar la historia desde la perspectiva de un objeto que esté en la historia, representar la historia de manera individual asumiendo los diferentes roles (incluido el narrador), retomar el tema y la situación y ubicarla en una situación cotidiana.

Es necesario resaltar la importancia de la fábula en esta secuencia didáctica. Para los ejercicios de interpretación y de reflexión se omite la moraleja, ya que ésta determina una mirada a veces doctrinaria del comportamiento, una enseñanza que aunque es importante para comprender ciertas prácticas, limita las posibilidades de reflexión sobre lo que acontece y lo que representan los personajes en cada caso.

Tómese como ejemplo la fábula de la serpiente y el campesino, utilizada en una de las pruebas semestrales (2013). En ella, un campesino encuentra una serpiente amarrada a un palo por unos pastores; estaba casi muerta porque llevaba mucho tiempo expuesta al sol. El campesino se compadeció y la soltó. Cuando la culebra se sintió mejor se enroscó en el cuello del campesino e intentó matarlo. Una zorra que pasaba preguntó por la situación y pidió que le mostraran cómo estaban las cosas al inicio. El campesino volvió a amarrar la serpiente. La zorra llamó la atención al campesino por dejarse llevar por la compasión y retó a la serpiente a soltarse. La moraleja es: “Qué mal se paga al que bien obra”¹⁰.

Al retomar la fábula en clase para determinar el tema, la mayoría de estudiantes afirmó que era la compasión. Sin embargo, se encontró que este no era el tema, sino un pretexto para llamar la atención sobre lo implícito en los hechos, algo de

9. Las cadenas causales son descritas por Harris (2005). *El funcionamiento de la imaginación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

10. La historia es de origen Castellano y de autor anónimo. Fue utilizada en una de las pruebas semestrales (2013).

lo que no se es consciente muchas veces, pues generalmente se considera que es importante ofrecer ayuda a quien está en una mala situación.

Quien ofrece ayuda ignora los motivos que llevaron al necesitado a su actual situación y, sin detenerse a reflexionar, ofrece su apoyo. De esta forma, usualmente sigue sus propios instintos, despreocupado de sus propias necesidades, y traspasa los límites de lo tolerable y manejable, cayendo en un estado en el cual no tiene otra opción que ser consumido por la situación misma. Cuando se realizó esta descripción se propuso a la “desgracia”, como tema de la fábula, ya que se trata de un suceso adverso (provocado o no) en el cual recae el tejido de la situación y la relación que se da entre los personajes.

Para complementar el análisis se hizo una desagregación de los atributos de los personajes para develar su carácter metafórico. La serpiente está amarrada, no tiene brazos, pies o dientes para zafarse; su mordida venenosa es capaz de matar a una presa o a una persona, es sigilosa, se arrastra, obtiene información del entorno a través de su lengua bífida; tal vez se encuentra en esta situación porque los pastores, sintiéndose afectados por su conducta, decidieron amarrarle. El campesino representa al forastero y la ingenuidad; deriva su supervivencia de la agricultura, no de la ganadería y, como no es del territorio, desconocía lo que había hecho la serpiente. Por su parte la zorra es el animal astuto, calculador, saca provecho de las oportunidades porque es capaz de analizarlas; es, en cierta forma, egoísta.

La situación de la fábula juega con un hecho no contado respecto a los pastores: por qué ataron a la serpiente. Pudo ser parte de un juego (corretear la serpiente, agarrarla y amarrarla), por venganza (hacerla padecer por los males causados a sus animales), por precaución (anticiparse, antes de que ella haga algo y mantenerla controlada), entre otras. Es importante considerar los atributos y alternativas de interpretación (anticipación, elaboración de hipótesis, deducir consecuencias) que ofrece la fábula. La moraleja indica otras formas de mirar el sentido, por lo que la tendencia es decantar las intervenciones que se refieren a lo que plantea.

Se procedió entonces a elaborar relatos que retomaran posibles interpretaciones de la fábula, tomando como base el tema ya acordado. Para hacerlo, se planteó un trabajo en el que se trasladaran atributos de animales a las personas, describiendo cómo es una persona cuando se le compara, por ejemplo, con una serpiente: rastrea (sin escrúpulos), inyecta veneno para dañar a otros (chismosa), silenciosa, no parece que haga daño y resulta difícil comprobarlo porque además atemoriza y aterroriza a otros, etc.

A continuación, se decide trasladar el sentido de la fábula, las características de los personajes y el tema a una situación cotidiana. Los estudiantes deben interpretar y cuidar que lo estudiado no se quede solamente en la historia, sino que también se deduzcan las actuaciones (creación psicofísica) de los personajes y

la manera cómo reaccionan, para lograr alcanzar la atmósfera escénica que se pretende.

Por otra parte, se buscó mantener la expectativa del público jugando con giros que desenfocan lo que ocurre, para dirigir así la atención hacia determinados aspectos, aparentemente importantes, que ocultan otros que solo van a adquirir sentido cuando se presente el final inesperado y/o sorprendente. Todo esto debe hacerse sin perder la intención que subyace al tema propuesto. La pregunta es el mecanismo que permite destrabar todo el mecanismo; interrogar lo que pasa, lo que no pasa, lo que podría pasar y lo que definitivamente no se quiere que pase.

El proceso ha pasado por diferentes opciones y en la actualidad cuenta con una mayor precisión¹¹; para ello ha sido fundamental establecer rutinas capaces de naturalizar los patrones desde los cuales se amplían las opciones:

1. Mantener la estructura del relato I-N-D-F.
2. El Inicio, Nudo y Desenlace (I-N-D) no deben ser obvios respecto al tema propuesto o el final, pues se sugieren para mantener la atención del espectador.
3. El Final (F) debe ser inesperado y/o sorprendente.
4. Una vez definido el relato, debe ser posible contarlos en cuatro imágenes fijas¹².
5. Los diálogos, si son necesarios, se incorporan cuando el relato sea comunicable a través de gestos, acciones y emociones.
6. La puesta en escena no debe superar los cinco minutos.
7. El trabajo se hace durante la clase.

Todo trabajo desarrollado se presenta a los compañeros. Es necesario entrenarse en la difusión de las propuestas, estar dispuesto a recibir observaciones del público y a reconocer que lo propuesto se acerca, coincide o no coincide con las apreciaciones del ejercicio. Por tanto, es fundamental presentarse ante los compañeros, antes de hacerlo con otro tipo de público, pues fortalece la formación del criterio desde el cual se aborda cada puesta en escena. A pesar de que los estudiantes, que cumplen la función de público, cuentan con herramientas para abordar la intervención y la pregunta, están atendiendo su propio ejercicio, por lo que no conocen la particularidad de la puesta en escena y se encuentran a la expectativa de lo que puede ocurrir. Así, se contribuye con la formación de público crítico.

11. Al respecto, ver la Secuencia Didáctica: Palabra-Acción-Micro-Drama.pdf. disponible en: <http://es.calameo.com/read/0001091548e6b1b82c952>

12. Ver ejemplo en la Secuencia Didáctica Palabra-Acción-Micro-Drama.pdf.

Durante el proceso también fue fundamental el trabajo con textos gráficos y la realización de ejercicios corporales que incluyan una elaboración previa de imágenes mentales que luego serán ejecutadas¹³. Una pintura, un dibujo o una fotografía son fuente de información para la producción de los relatos que serán puestos en escena. En clase se realiza un juego que consiste en describir una situación sin explicar los detalles, los cuales se construirán cuando se haga la puesta en escena.

La situación descrita puede ser formal (adoptar una determinada postura corporal, variando la ubicación del cuerpo y utilizando referentes del espacio para orientarlo) o de acción (se describe un hecho dando indicios del desenlace); se pide a los estudiantes que rehagan la situación, completen el desenlace y agreguen el final. Mientras se hace la descripción no se pueden hacer movimientos, por tanto, deben elaborar la imagen mental de lo que ocurre. Ya cuando se tiene cierta práctica, es posible producir acciones de distracción: correr, saltar, ir de un lado a otro, para luego hacer la imagen individual o desarrollar la situación propuesta, esto tiene como intención contribuir a fortalecer la memoria individual y colectiva.

Conclusiones

Las puestas en escena buscan temáticas cercanas a la experiencia cotidiana, bien sea a partir del análisis de una fábula o tomando una palabra. Las actividades desarrolladas en las secuencias didácticas desde la palabra, la imagen o el relato corto, mejoran la capacidad de síntesis y de análisis, y se reconocen en los micro-relatos dramáticos producidos por los estudiantes. Se está consolidando una aprehensión de elementos fundamentales que permiten el desarrollo del pensamiento crítico: precisión, pertinencia, profundidad y coherencia.

Las secuencias didácticas apuntan a precisar la apropiación de elementos del lenguaje escénico: tema, texto, contexto (lugar y tiempo), personaje, subtexto, reconociendo la doble vía docente-estudiante-docente, propia del enseñar-aprender. Los diferentes ejercicios y las puestas en escena son a la vez el fin de una etapa y principio de otra: se construye sobre las lecciones aprendidas para seguir ampliando los alcances de reflexión.

El análisis de la evaluación semestral es una fuente muy importante de información, pues permite retroalimentar el proceso, hacer ajustes y reorientar las acciones cuando hay dificultades o es necesario afianzar determinados aspectos. Por tanto, es fundamental para comprender y verificar las transformaciones de los estudiantes durante el proceso. No se trata de verificar cuánto sabe el estudiante, sino de saber qué es posible hacer, y hasta dónde, con lo que sabe, para revisar el acto mismo de enseñanza.

13. Ver descripción de estos ejercicios en Secuencia Didáctica Palabra-Acción-Micro-Drama.pdf

Aunque se ha logrado una mayor apropiación del lenguaje verbal, corporal, sonoro y gráfico, no ocurre lo mismo con el lenguaje escrito. Se encontraron dificultades cuando se realizó el ejercicio de montar la puesta en escena, grabarla y pedir a los estudiantes que la transcriban para construir el libreto, pues el trabajo implica dos sistemas de representación distintos. Los estudiantes no reconocen aspectos de la situación como elementos relevantes para la escritura (gestos, sonidos, ubicaciones, ciertos elementos del vestuario) y por tanto los omiten; sin embargo, al confrontar el video con el escrito se dan cuenta de que éstos no se corresponden y que faltan elementos en el texto que impiden representar la intención del ejercicio.

Referencias

- Abad, J. (2012). *Metas 2021. Educación Artística, cultura y ciudadanía*. Bogotá: OEI.
- Barthes, R. (1977). Análisis estructural de los relatos. En Silvia Niccolini (Comp.). *El análisis estructural*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Betancur, M. C. (2006). *Metáfora y ver cómo, la creación de sentido de la metáfora*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Brasca, R. (2010). La elocuencia del silencio. Sobre el final de las micro-ficciones. Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. *Cuadernos del CILHA*, Vol. 11, No. 13, pp. 13-20. Obtenido desde www.redalyc.org
- Castoriadis, C. (2008). *Ventana al caos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Deleuze, G. (2011). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- France, J., De la Garza, M., Lafortune, L., Pallacio, R., Mongeau, P. (2003) ¿Qué es el pensamiento dialógico crítico? *Perfiles educativos*, Vol. XXV. No. 102, pp. 22-39. México: Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación.
- Foucault, M. (1994). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- García Canclini, N. (2010). *La sociedad sin relato, antropología y estética de la inminencia*. Uruguay: Katz Editores.
- Harire, K. (2009-Marzo). La Pasión según San Juan. Análisis dramaturgico y explicación del micro-relato. *Veritas. Revista de Filosofía y Teología*, Vol. IV, No. 20, pp. 29-54. Pontificio Seminario Mayor San Rafael Valparaíso. Obtenido desde www.redalyc.org
- ICFES. (2013). *Guía de evaluación de competencias ciudadanas, SABER pro*. Bogotá: ICFES, p. 2.

- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.
- Luria, A. (2000). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Maturana, H. (2002). *El sentido de lo humano*. Madrid: Océano.
- MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá: IPSA.
- Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Revista Perspectivas*, Vol. XXXII, No. 1. UNESCO.
- Morales, L. (2004). South park: crítica del pensamiento crítico. *Reflexiones*, Vol. 91, No. 2, pp. 71-89. San José: Universidad de Costa Rica.
- Nussbaum, M. (2013). *Sin fines de lucro*. Bogotá: Katz.
- Paul y Elder. (2004). *Mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Obtenido desde www.criticalthinking.org
- Vigotsky, L. S. (1999). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L. S. (2005). *Psicología del Arte*. México: Fontamara.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J., y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Magisterio.

Categoría Innovación

Primer Puesto

“El circo del sol solecito”. El juego espontáneo como herramienta para abordar el tema del conflicto armado colombiano en las clases de Educación Física

EDGAR DANIEL ORTIZ DÍAZ

Un, dos, tres por mí

Educación física, violencia, víctimas del desplazamiento forzado en Colombia y circo, son conceptos que probablemente tienen poco en común; sin embargo, cuando hablamos de la importancia de combatir la violencia en los estudiantes, cuando se busca ir más allá del simple saber hacer (especialmente en el contexto de la educación física) y cuando entendemos la importancia de hablar sobre nuestra historia reciente, surge la necesidad y la oportunidad de crear una propuesta pedagógica innovadora desde las clases de educación física.

En los últimos cuatro años he trabajado como docente de Educación Física en el colegio Jorge Soto del Corral, teniendo la costumbre de permitir a los estudiantes jugar lo que quieran durante los últimos 15 minutos de clase. Este hábito tiene dos objetivos primordiales: comprender los juegos violentos de los estudiantes en sus ratos libres, pues la mayoría de veces la violencia física es protagonista en sus prácticas (correa caliente, cuca patada, latigazos, etc.), y, además, los tipos de relaciones que se establecen en estos juegos violentos, cómo se comunican, de qué manera se asumen y respetan las reglas y los tiempos y espacios de juego.

El segundo objetivo es conocer más sobre las historias de vida de los estudiantes. Durante este tiempo libre quienes no juegan se sientan a mi lado y me cuentan de dónde vienen, qué les gusta hacer y con quién viven. En estas conversaciones informales encontré que muchos de ellos son víctimas del desplazamiento forzado en Colombia y que, además, en su mayoría no pueden hablar al respecto porque sus padres lo prohíben o sienten miedo de ser motivo de burla.

Después de muchas observaciones analíticas sobre los juegos violentos de los niños, y luego de distintas y variadas conversaciones informales con los estudiantes, identifiqué la necesidad y la oportunidad de implementar una propuesta integral socio-lúdica, para utilizar toda la riqueza de los juegos libres en procesos

de desarrollo, no solo desde lo corporal, sino también a nivel personal, humano y afectivo. Aportar, entendiendo la Educación Física como un escenario contra la violencia y, de paso, generar procesos respetuosos hacia las víctimas de la guerra en Colombia.

Fue así como nació “El Circo del Sol Solecito”, una estrategia para aprovechar los juegos violentos, practicados en los ratos libres de los estudiantes, con el fin de transformarlos en actos artísticos, malabarísticos, cómicos y teatrales, creando así maravillosas puestas en escena que aborden temas vistos en las clases de sociales (conflicto armado en Colombia y la importancia de visibilizar a las víctimas de la guerra).

El presente documento pretende explicar en qué consiste el proyecto, cómo se desarrolla y qué logros ha obtenido. Como primera medida, analiza de qué manera se utilizan y se transforman los juegos violentos en procesos formativos; después, explica detalladamente la propuesta innovadora; a continuación presenta, paso a paso, la macro-estructura pedagógica de la propuesta, utilizando como ejemplo uno de los montajes realizados en los últimos 3 años; finalmente, expone los resultados y conclusiones.

PREGUNTA :

¿Es posible utilizar los juegos que practican los estudiantes durante sus ratos libres en procesos formativos respetando y manteniendo su lógica interna?

¡Me cubro! El juego violento en procesos formativos

Para Roger Callois (1986), el juego es una actividad libre, placentera, ficticia, separada, reglamentada e incierta. Otros muchos autores y concedores del tema consideran que es una actividad desinteresada, cuyo único fin es el mismo juego. Difícil pensar en un grupo de niños que juegue de manera obligada o ver jugadores aburridos, mucho menos imaginar un juego cuyo resultado esté predeterminado.

Los juegos utilizados en la propuesta pedagógica se basan en tres pilares, que son fundamentales al momento de mantener la característica natural del juego; la idea es transformar juegos violentos en formativos:

1. Para Pierre Parlebas (2001), todo juego posee una lógica interna, con unas características propias. Se puede decir que la lógica interna es el ADN y, como tal, es la portadora de todo el material característico de la acción motriz. Dentro de la lógica interna encontramos el tipo de relaciones que los jugadores

establecen con el tiempo, con el espacio, con los demás y con el resultado final; así como el tipo de comunicación que se establece y las relaciones de poder que intervienen al momento de jugar. Este concepto es fundamental para transformar los juegos.

2. Según Roger Callois (1986), los juegos infantiles pueden agruparse en cuatro categorías: Juegos de competencia, de azar, de vértigo y de rol. La clasificación de los juegos es de suma importancia para esta propuesta, en la medida en que permite comprender el grado de violencia y el objetivo que tiene ésta dentro de la práctica.
3. Para Gadamer (2012), el juego, como herramienta medial, permite ver las representaciones dramáticas (como el circo) en una forma de juego: “También la representación dramática es un juego, es decir, los actores representan su papel como en cualquier juego y el espectador accede así a la representación, pero el juego mismo es el conjunto de actores y espectadores” (p. 325).

Yo juego pero nunca olvido. El juego y el circo como herramientas para no olvidar

Colombia es un país en guerra. El desplazamiento forzado, el conflicto armado, las víctimas están presentes en todos los contextos de la nación, y la escuela no se salva de esta fiesta pagana. A lo largo de la historia sangrienta que hemos vivido han ocurrido masacres y genocidios que quisiéramos olvidar. Pero hacerlo sería irrespetar a las víctimas, desconocerlas sería esconderlas, callarlas y dejar que nada pase. Todos estos temas son abordados en las clases de sociales.

En el colegio estudian muchos niños y niñas víctimas del conflicto armado y del desplazamiento forzado. Al hablar con ellos de manera informal (pues parece que a muchos de ellos se les prohíbe hablar del tema), encontramos relatos de víctimas silenciosas que vivieron la guerra de frente, que incluyen historias de familiares asesinados por guerrilleros o paramilitares, abandono de casa por amenazas y huida de su pueblo o vereda hacia Bogotá para sobrevivir.

La apuesta es abordar el tema de la violencia desde dos contextos: la escuela y sus prácticas violentas al jugar, y el tema de la guerra en Colombia; no se trata de exponerla como lo hacen los medios de comunicación, sino de “hablarla” desde los relatos de las víctimas, desde las narraciones de los invisibles; utilizar el juego, el arte, el teatro y el circo como homenaje para recordar y no olvidar a las víctimas del conflicto armado. Es una invitación para pensar la Escuela de una manera divertida pero humana, una forma de oponerse al modelo deportivista y netamente práxico al cual ha estado condenada la Educación Física; se trata también de contribuir y articular, desde lo artístico, una memoria colectiva sobre la historia reciente del país.

Para transformar la educación, es necesario el reconocimiento de la identidad cultural en la que nos desenvolvemos; también es pertinente ver a los estudiantes (por pequeños que parezcan) como sujetos históricos y sociales, que piensan y crean, por lo tanto, entenderlos como seres capaces de transformar el mundo.

Se abre el telón. Descripción de la propuesta

El “Circo del sol solecito” es una propuesta pedagógica innovadora desde el área de educación física en primaria; nace con la intención de implementar las actividades lúdicas, practicadas placenteramente por niños y niñas en sus ratos libres, en las que se evidencia violencia física, en procesos formativos integrales de las clases de educación física. Se busca entonces que estos procesos permitan a su vez abordar temas tan importantes como el de las víctimas del desplazamiento forzado en Colombia y del conflicto armado.

Teniendo en cuenta la Ley General de Educación, y los lineamientos curriculares de educación física propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (2001), el área de educación física debe ser un espacio que contribuya al:

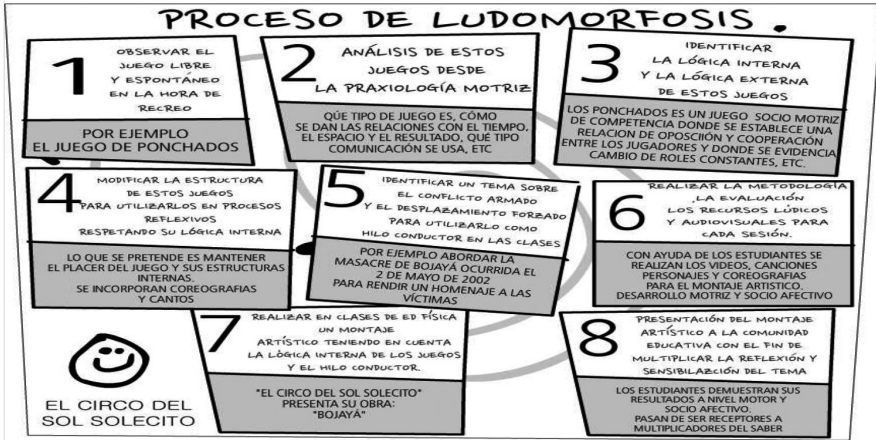
Pleno desarrollo de la personalidad, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, moral, espiritual, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos. La formación para la preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre (MEN, 1994).

Transformando el juego violento en arte. Metodología

La metodología de la propuesta se basa en el análisis de los diferentes juegos practicados por los estudiantes en sus ratos libres (que evidencian violencia), para realizar una “ludo-mórfosis” de estas prácticas respetando su lógica interna. Por ejemplo, uno de los juegos es “correazo caliente”, un juego de competencia y vértigo donde hay alta presencia de agresión física. Por medio de la teoría de la Praxiología motriz (la cual explicaremos más adelante) identificamos su lógica interna, lo que nos permite proponer actividades en clase que sean igual de divertidas y llamativas que el juego, sin tener que usar la violencia. No jugamos “correazo caliente” en clase, pero proponemos juegos que comparten la lógica interna de ese juego.

Transformar los juegos violentos en juegos formativos permite cumplir dos objetivos fundamentales para la ejecución de la propuesta: abordar el tema del conflicto armado y las víctimas de la guerra por medio de juegos divertidos, e implementar estos juegos para diseñar actos para el montaje del circo; por ejemplo, si en el juego de “correazos calientes” el niño debía manejar un cinturón para lastimar a su compañero, en clase creamos un acto circense utilizando cinturones o cintas.

Tabla 1. Proceso de Ludomorfosis



¡Chis pum papás! La lógica interna de los juegos observados

Pierre Parlebas es un sociólogo, antropólogo y profesor de educación física que ha dedicado gran parte de su carrera a la construcción de la teoría de la “Praxiología motriz”, la cual, en resumidas cuentas, propone el análisis de la acción motriz, y de su lógica interna, como objeto de estudio de la educación física; entendiendo acción motriz como aquellos comportamientos humanos que se realizan con una intención determinada (como el deporte, la danza o el juego).

En la teoría de Parlebas, se considera de suma importancia entender qué es y cómo se identifica la lógica interna de un juego. Quizás sea la única herramienta para entender un juego infantil y poder transformar una práctica violenta en un juego, igual de divertido, pero con intenciones formativas.

Entendiendo la teoría de la Praxiología motriz desde el análisis de juegos infantiles, podemos identificar que todo juego posee una lógica externa (nombre del juego, historia del juego, materiales de los juguetes) y una lógica interna (las relaciones que se establecen durante el juego con los demás jugadores, con el tiempo, con el espacio, el puntaje, los diferentes roles y sus características, o el tipo de comunicación que se establece durante el juego).

Durante los últimos dos años la misión fue identificar la lógica interna de aquellos juegos violentos que practican los niños en el recreo (básicamente de grado tercero y cuarto de primaria). Para ello, fue indispensable diseñar una “Planilla Praxiológica”, en la cual se pudiera registrar de manera formal todos los componentes de las lógicas internas de aquellos juegos agresivos. De igual manera, durante las observaciones fue necesario tener en cuenta las categorías de juego que plantea Callois (competencia, azar, vértigo y rol); hecho que facilitó la ludomorfosis de juegos violentos a juegos formativos.

Tabla 2. Análisis de un juego violento desde la teoría de la Praxiología Motriz

Análisis Praxiológico del juego “Correazos Calientes”	
Descripción	
El juego consiste en capturar los cinturones del otro equipo y no dejarse quitar los propios. Es válido dar correazos a sus opositores con el fin de lograr su objetivo, pero solo en ciertas partes del cuerpo. Se conforman dos equipos de igual número de jugadores y el espacio no está delimitado. Es practicado por estudiantes de grado 4 en la hora de recreo.	
Componentes de la lógica interna de “Correazos Calientes”	
Categoría de juego: Es un juego de competencia; su resultado depende únicamente de las habilidades propias de cada jugador, sin embargo, dar correazos añade un poco de vértigo a la práctica.	Tipo de situación motriz: El juego posee un tipo de situación socio- motriz, ya que se da una relación directa con otros jugadores, tanto con los compañeros de equipo como con los contrincantes.
Tipo de comunicación motriz: Se evidencia una comunicación de oposición y cooperación, pues el jugador se comunica con los miembros de su equipo de manera cooperativa, pero su comunicación con los del otro equipo es de oposición. Se juega equipo contra equipo.	Relación con el espacio: Se juega en un terreno estable, conocido por todos los jugadores. Las limitaciones del espacio son mínimas (no se puede jugar dentro de los edificios del colegio, el baño es un territorio de “tiempo fuera” para tomar agua, quien esté ahí no puede ser capturado). Se cuenta al jugador del otro equipo como parte del espacio, ya que el objetivo es alcanzar a un humano.
Relación con el tiempo: No hay tiempo limitado, se termina el juego cuando se cumpla el objetivo.	Tipo de roles: Los roles establecidos en el juego son de carácter exclusivo y estable, por lo que se consideran roles fijos. En ningún momento hay cambios de rol, ningún jugador pasa de un equipo a otro. Se evidencia un solo tipo de rol en todos los jugadores: solidario con los compañeros de su equipo y rival con los del otro equipo.
Relación con el puntaje: El puntaje se da de manera homogénea, es decir, los jugadores se ponen previamente de acuerdo para decidir quién ganará, en este caso, gana el equipo que capture todas las correas del equipo opositor.	Ludomórfosis: Este juego puede ser utilizado en clase para abordar el tema de la víctima del conflicto armado y su desventaja frente a los grupos armados (con los paramilitares o la guerrilla). La correa y los golpes que se dan los jugadores pueden ser modificados y sustituidos por globos inflados de aire y pegados en la espalda de cada jugador. De esta manera no se modifica la lógica interna del juego y se mantiene el placer.

El juego de los “correazos calientes” es socio-motriz (equipo contra equipo), de competencia y vértigo, en él existe una comunicación motriz de cooperación- oposición y se juega en un terreno estable con una “zona fuera” (baño). El objetivo espacial es alcanzar un humano o varios; no cuenta con un tiempo límite y los roles de los jugadores son exclusivos y estables. El puntaje se da por medio de un criterio homogéneo y su ludomorfosis es válida para ser empleada en clase.

Los juegos transformados, el montaje del circo y el aprendizaje

Durante los últimos dos años se han montado tres shows del “Circo del Sol Solecito”; el primero de ellos “De América soy yo (2012)”, abordó el tema del respeto hacia la diferencia. El segundo, “La escuela, territorio de paz (2013)”, fue la representación de una familia desplazada y del papel de la escuela en la restitución de Derechos Humanos. El tercero, que se está organizando actualmente, es “Bojayá”, y describe artísticamente la masacre ocurrida en dicho pueblo el 2 de mayo de 2002.

Ahora bien, para comprender la metodología empleada y su estructura pedagógica, es pertinente describir el proceso de una de las presentaciones; por ello se utilizará como ejemplo el caso de “Bojayá”:

1. Lo primero que se hizo fue analizar tres juegos violentos practicados por los estudiantes en sus ratos libres: “Correazos calientes” (*Tabla 3*), “Cuca patada” (juego de patadas) y “Ponchados” (golpear con pelotas); para luego identificar su lógica interna.
2. Teniendo en cuenta los relatos de los estudiantes, se escogió un tema trabajado en clase de Sociales: uno de los alumnos perdió a un familiar en la masacre de Bojayá, por lo que se decidió abordar este tema como hilo conductor.
3. Por medio de la implementación de juegos similares a los analizados (pero esta vez sin uso de violencia), se explica a los estudiantes lo ocurrido en la masacre de Bojayá. Los estudiantes realizan dibujos sobre lo que entendieron y sus trabajos son utilizados para realizar un video de dibujos animados que representa la masacre. Se presenta el video en clase para reforzar el aprendizaje, también como preámbulo del show, exhibiéndolo al público.
4. Los juegos que se utilizan en clase son muy parecidos a los juegos violentos, pues comparten la misma lógica interna. Son igual de divertidos pero sin el uso de violencia. Con ellos se aprende lo sucedido en Bojayá y, de paso, se construyen actos circenses.
5. Una vez terminada la etapa de reflexión lúdica, se realiza una evaluación sobre los aprendizajes y, con la ayuda de todos los estudiantes, se diseña el montaje del show final. Para este montaje se tienen en cuenta los juegos realizados en clase y se utiliza la masacre de Bojayá como hilo conductor de la obra.

Tabla 3. Juegos utilizados para abordar el tema de Bojayá y crear los actos circenses

Juego	Descripción	Reflexión final
Rompe globos	Se divide el salón en tres grupos. Uno representará a la guerrilla en Bojayá y cada jugador portará en su espalda un globo inflado de color rojo; otro representará a los paramilitares y portarán un globo azul en su espalda; el último representará al pueblo de Bojayá y se identificará con un globo de color amarillo. Utilizando la lógica interna de “Correazo Caliente”, el juego consiste en pinchar la mayor cantidad de globos del otro equipo, con una variable: El equipo que representa al pueblo de Bojayá no puede pinchar globos, su única herramienta para continuar en el juego es huir de los otros dos grupos o esconderse.	Las víctimas del conflicto armado no tienen otra opción que huir o esconderse. Los grupos armados establecen sus guerras, con sus armas, involucrando al pueblo inocente.
Corre que te cojo	El juego utiliza la lógica interna de la “cuca patada”; igual que en el juego anterior, un grupo representará a la guerrilla, otro a los paramilitares y otro al pueblo; este último grupo debe pasar una serie de obstáculos mientras los otros dos grupos lanzan balones para dificultar su recorrido. Prohibido golpear al jugador, solo se pueden tumbar los obstáculos.	En la masacre de Bojayá, el pueblo no tuvo otra opción que esconderse del fuego cruzado entre guerrilleros y paramilitares.
Pimponeando	Este es un juego de cooperación. En grupos de 4 estudiantes se debe llevar un ping pong hasta la meta sin dejarlo caer. Al llegar, se deben responder preguntas sobre el tema que se está trabajando (la masacre de Bojayá). Gana el equipo que más aciertos tenga.	El juego pretende reforzar el aprendizaje sobre la historia de la masacre de Bojayá.

6. Finalmente, los estudiantes diseñan el vestuario, la utilería, componen las canciones y elaboran cada acto artístico, malabarístico, cómico y acrobático. Con ayuda de la comunidad educativa se adquieren los recursos (el colegio aporta el presupuesto para las telas de los trajes, mientras que unas madres de familia voluntarias confeccionan los vestidos). Por medio de un programa de auxilios se logró conseguir el *video beam*, la cámara de video y unas luces para el show. Con la supervisión y apoyo

del maestro de educación física se realiza el montaje final, el cual es presentado en actividades institucionales, locales y distritales.

“Bojayá”. El circo como herramienta multiplicadora del saber

El show cuenta con 6 actos. La actividad inicia con una presentación por parte de uno de los estudiantes y un video animado; el primer acto narra, por medio de una canción y una coreografía, cómo era el pueblo de Bojayá antes de ser parte del conflicto. El segundo acto es una presentación de payasos mudos, mientras que el tercer acto relata la incursión de la guerrilla al pueblo por medio de un acto de malabares. El cuarto acto presenta el ingreso de los paramilitares por medio de acrobacias; mientras que el último acto escenifica la destrucción de la iglesia con cilindros bomba mediante un show de saltos y lanzamientos. Al final se realiza nuevamente un acto de payasos.

Con todos los insumos conseguidos se realiza un video documental que luego se sube a un blog creado para la propuesta. Este video es utilizado por profesores y padres de familia como herramienta pedagógica.

La idea de implementar la estrategia del circo nació al conocer la estructura del “*Cirque Du Soleil*”; una compañía canadiense de entretenimiento que plantea un circo sin animales, con los valores de la audacia, la creatividad y la imaginación. En todas sus presentaciones podemos ver un montaje conformado por una serie de actos artísticos que cuentan una historia mágica de manera atractiva. Como se menciona en su página de internet: “Es un laboratorio de creatividad, donde las artes circenses se reinventan constantemente y se mezclan con música, danza, actuación y tecnología multimedia”.

Utilizar la estructura del *Cirque Du Soleil* en un proyecto pedagógico de movimiento y juego social es muy pertinente por todas las herramientas innovadoras que ofrece. Facilita el desarrollo de un sinnúmero de habilidades motrices en los estudiantes, permite utilizar los juegos que gustan a los niños y posibilita contar de una manera creativa los temas que se abordan en clase.

Macro-estructura pedagógica de la propuesta

1. Modelo pedagógico

De la pedagogía conceptual tomamos tres fases de enseñanza: la fase afectiva, en la cual se explica y se hace entender la importancia del tema a trabajar; la fase cognitiva, en la que se abordan todos los conceptos del tema, y la fase propositiva, en la cual los estudiantes plantean cómo utilizar el conocimiento adquirido en la creación de un show artístico. De igual manera, se utilizan aportes del aprendizaje significativo, en la medida que se utiliza la información previa del estudiante (los juegos que les gustan y las historias de vida) para construir un nuevo aprendizaje.

2. *Qué enseñar*

Se proponen dos tipos de aprendizaje: aprendizaje motor (desarrollo de habilidades motrices y capacidades físicas) y aprendizaje socio-afectivo (reflexión y sensibilización sobre las víctimas del conflicto armado y cómo crear una memoria colectiva). Se reflexiona sobre el uso de la violencia en el juego.

3. *Cómo enseñar*

Por medio de un proceso de “ludomórfosis” se transforman los juegos violentos que practican los estudiantes en actividades recreo-formativas, que se utilizan en las clases de educación física con el fin de crear un montaje circense. El proceso dura seis meses. Cada sesión se divide en tres fases: Fase afectiva, ¿por qué es importante el tema que vamos a trabajar?; fase cognitiva, mientras jugamos aprendemos los conceptos del tema; y fase propositiva (con base en lo visto en clase empezamos a crear el circo).

4. *Recursos*

La mayoría del material es creado específicamente para cada montaje. Los trajes, videos, canciones y utilería son diseñados durante el proceso formativo. Además, se utiliza material deportivo dependiendo de la necesidad de cada acto, y equipos tecnológicos como *video beam*, amplificación de sonido y luces. Para crear los videos que se emplean en el proceso formativo, se utilizan los dibujos y los audios realizados por los estudiantes y se animan con un software especializado. (Adobe Flash, Garage Band y Final Cut).

5. *Población*

La propuesta actualmente desarrolla en el grado cuarto de primaria de la sede B (jornada tarde); sin embargo, es posible implementarla en cualquier grado. De hecho, en una ocasión el proceso se llevó a cabo en todos los grados de primaria y el montaje final lo realizaron estudiantes de todos los cursos. El colegio se encuentra ubicado en el centro oriente de la ciudad (Barrio Girardot, Localidad Santafé) y los estudiantes se desenvuelven en un contexto difícil que no ofrece muchas herramientas para un desarrollo humano integral, por lo que la escuela debe convertirse en un espacio idóneo para ello.

6. *Evaluación*

Por tratarse de una experiencia práxica-reflexiva, la mejor forma de valorar los procesos, resultados y la propuesta, es por medio de una observación cualitativa de la vivencia. El proceso se evalúa desde lo individual y lo grupal; de igual

manera, los estudiantes deben realizar una guía evaluativa durante y al final de cada proceso. La evaluación del desarrollo motor es la que se utiliza como valoración institucional, es decir, la que aparece en los boletines.

Tabla 4. Rúbrica de evaluación de la propuesta

PLANILLA DE EVALUACIÓN DE PROCESOS Y RESULTADOS PROPUESTA PEDAGÓGICA EL CIRCO DEL SOL SOLECITO	
NOMBRE DEL SHOW : BOJAYÁ	
EVALUACIÓN DEL PROCESO Y RESULTADO DE LOS ESTUDIANTES	EVALUACIÓN DEL PROCESO Y RESULTADO DE LA PROPUESTA
1. EL ESTUDIANTE MUESTRA UN DESARROLLO MOTOR DURANTE LA REALIZACIÓN Y MONTAJE DEL CIRCO?	1. FUE POSIBLE RESPETAR LA LÓGICA INTERNA DE LOS JUEGOS OBSERVADOS?
2. EL ESTUDIANTE ENTIENDE Y COMPRENDE QUIÉN ES UN DESPLAZADO POR LA VIOLENCIA Y QUÉ SUCEDIÓ EN BOJAYÁ?	2. LAS ACTIVIDADES MOTRICES PROPUESTAS PARA EL DESARROLLO DEL CIRCO CUMPLEN CON LOS OBJETIVOS INSTITUCIONALES
3. EL ESTUDIANTE REALIZA ACTIVIDADES EN GRUPO RESPETANDO TIEMPOS, ESPACIOS Y REGLAS EN CADA SESIÓN?	3 LA PARTICIPACION DE LOS ESTUDIANTES EN EL CIRCO FUE DE MANERA VOLUNTARIA Y DIVERTIDA?

7. Articulación con el PEI

La propuesta pedagógica se relaciona con el Proyecto Educativo Institucional por medio de los dos ejes convivenciales que propone el PEI (2007): comunicación y convivencia. Dichos ejes se trabajan constantemente durante todo el proceso, con el fin de mejorar las habilidades comunicativas y de convivencia de los estudiantes.

8. Evidencias

Es importante describir de manera muy breve los alcances y evidencias que se muestran en el video, para hacerlo, se recomienda consultar: <https://www.youtube.com/watch?v=LWIqocZfTno&feature=youtu.be> De igual manera, es posible ver el enlace del blog creado para la propuesta en: circodelsolsolecito.blogspot.com

Se cierra el telón. Resultados y conclusiones

Los montajes del “Circo del Sol Solecito” han representado al colegio en actividades institucionales (festival de danzas e izadas de bandera), al igual que en eventos locales (comparsa artística de la localidad) y actividades distritales (Festival Artístico Escolar y Foro Educativo Distrital de Educación Física 2014).

El éxito de utilizar la lógica interna de los juegos violentos, practicados por los estudiantes en sus ratos libres, es positivo e innovador, pues las actividades en clase se desarrollan en un ambiente de placer y diversión sin descuidar el objetivo pedagógico de la experiencia. La mayoría de los estudiantes disfruta lo que hace, lo que permite construir un aprendizaje significativo y, como lo expresa Confucio: “Lo que escucho, lo olvido; lo que veo, recuerdo; pero lo que hago, lo aprendo”. El estudiante no solo mejora su dimensión corporal por medio de las acrobacias y malabares, también reflexiona y entiende un pedazo de la realidad de nuestro país, sin contar con que al presentarse en público, en una tarima, mejora su autoestima.

Es válido y positivo pensar en una educación física con responsabilidad social, comprometida con la no violencia y con la creación de memoria colectiva sobre la historia reciente del conflicto y la guerra. Muchas veces hablamos y recordamos, como expertos, los genocidios y masacres internacionales, pero desconocemos por completo qué ocurrió en el Salado, en el Palacio de Justicia o en Bojayá. El conflicto armado y la violencia hacen parte de nuestra subjetividad, sin importar el contexto en el que nos desenvolvemos. Como maestros debemos hacer frente a esta situación. Aunque es un trabajo exigente, es satisfactorio contribuir para que sea posible ver la realidad y combatir la violencia física desde otros lentes, por medio del arte y el teatro, usando el juego y la magia.

Referencias

Callois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: La máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica de España.

Cirque du soleil. (s.f.). Página principal. Obtenido desde <http://www.cirquedusoleil.com/es>

Gadamer, H. (1993). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Institución Educativa Distrital Jorge Soto del Corral. (2007). *Proyecto educativo institucional, PEI*. Bogotá: Colegio Jorge Soto Del Corral.

Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Lineamientos curriculares de educación física*. Bogotá: Magisterio.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedades. Léxico de Praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Segundo Puesto

Una apuesta por la investigación. Enseñanza de la química para la formación de semilleros de investigación a través de la elaboración de proyectos con responsabilidad social

LUZ YENNY FAJARDO MENDOZA*

Cada día, mi papel docente se convierte en una labor de entrega y de compromiso gracias a reflexiones como las de esta estudiante de grado once:

Cuando nos encontramos en la etapa de nuestra vida en la que nuestro segundo hogar es el colegio, atravesamos un sinfín de experiencias con todos aquellos que nos rodean y, sin dudarlo, nos edifican y nos preparan para ser excelentes personas fuera de esa burbuja que nos mantiene siendo niños. La experiencia que se vive a lo largo de varios años, viendo rostros conocidos y conociendo algunos más, profesores, alumnos y amigos; en realidad todo gira en torno a la diversión y a las buenas calificaciones allí.

Casi al final del proceso, me encontré con una propuesta diferente, bastante atractiva, nos comprometía a todos en el aula de clase y nos convirtió en pequeños investigadores, era ciencia. La idea de un proyecto en el que debíamos poner a prueba nuestro ingenio, dedicación, pasión, entre otras cosas, hizo que la ciencia dejara de ser el terror de los estudiantes, en mi caso se convirtió en una pasión. A medida que fue pasando el tiempo veíamos como crecía nuestra nueva creación, como habíamos cambiado fines de semana de ocio por libros en bibliotecas, por laboratorios, por horas frente a un computador compartiendo ideas que cada día se hacían más consistentes. Definitivamente la experiencia partió nuestra vida en dos.

En el justo momento en el que daba frutos el esfuerzo, la alegría era enorme y ver, meses después, cómo teníamos la capacidad de responder a los interrogantes de aquellos interesados en nuestro proyecto, gracias a que investigando descubrimos cosas que jamás nos habíamos imaginado, cosas que la ciencia nos ofrece y que son fascinantes, en realidad fue magnífico. Gracias a este proyecto, a mi corta edad y a punto de decidir a qué me dedicaría, cuál sería mi carrera, supe que mi lugar estaba cerca de la investigación, de los procesos industriales, de la química. Fue un apoyo enorme para reconocer mis fortalezas y debilidades, mis prioridades y mis deseos.

* Docente del Liceo Femenino Mercedes Nariño, localidad Rafael Uribe Uribe.
Correo electrónico: lzfajardo@gmail.com

Esto no solo me benefició a mí, también participaron en el proceso mis familiares que, poco a poco, fueron entendiendo lo que hacía y estuvieron encantados al ver el resultado. Ellos nos escucharon millones de veces hablar del proyecto y de otros proyectos. En definitiva, fue una experiencia gratificante para todas aquellas que estuvimos comprometidas, o cerca de todo lo que acarrearía ser tan jóvenes, pero aprender por medio de esta oportunidad lo que es ser un adulto responsable y mostrar a los demás lo que somos capaces de hacer con dedicación.

Expociencia Juvenil logró que me sintiera como un investigador y acabó con el miedo de muchos a las fórmulas y cálculos, nos convenció de lo fácil que es divertirse de otra forma y de lo productivo que es el proceso de investigación. Sería maravilloso ver como esta oportunidad se brinda a jóvenes en los primeros grados de la secundaria, así sería un proceso mucho más largo y tendrían la oportunidad de hacer, de su estadía en el colegio, algo mucho más relevante para nuestro futuro como profesionales.

Hoy, a puertas del tercer semestre de ingeniería industrial, sostengo que una de las experiencias más grandes en mi estadía en el colegio fue toparme con Expociencia Juvenil y disfrutar de lo que me ofreció, también sé que fue un buen comienzo para saber cómo iba a ser mi comportamiento y disciplina en la universidad. Esta debería ser una experiencia que comprometiera a todos los estudiantes y, así, lograr que cada uno de ellos vea los frutos a lo largo, no tan solo de su carrera, sino de su vida¹.

Intentaré viajar por el túnel del tiempo para contar el significado de esta experiencia innovadora que nació hace más o menos 10 años. Todo empezó en el 2003, cuando trabajaba en la IED Brasilia Usme, ubicada en la localidad 5ª. Los docentes nos enfrentábamos a circunstancias que iban apareciendo, como por ejemplo: la actitud desfavorable de los estudiantes en relación con el aprendizaje de las ciencias y otros temas científicos; la falta de interés hacia el estudio; el encuentro con generaciones de niños y niñas con códigos diferentes de comunicación, que llevaban a que los roles, expectativas y proyectos de vida no fueran los mismos.

Lo anterior se sumaba a las nuevas políticas educativas; la promoción automática del 95% de los estudiantes, así tuvieran una o más áreas sin los aprendizajes esperados, no solo en primaria, sino en secundaria, transmitió la creencia, a estudiantes y padres, de una educación sin mayores exigencias, pues los alumnos, estudiaran o no, eran promovidos al siguiente grado. Esto generó una serie de cambios y comportamientos en los estudiantes, como el desinterés hacia el estudio, la subestimación hacia las tareas y las obligaciones académicas.

Los padres se confiaron y dejaron de preocuparse por el estudio de sus hijos, no les preguntaban por los compromisos escolares y no se acercaban al colegio para informarse sobre el rendimiento académico; los docentes aún no estábamos

1. Ortiz, María P., Estudiante de grado undécimo. Liceo Femenino Mercedes Nariño. Bogotá, 2009.

preparados para enfrentar estas conductas. Cuando vi el poco interés, compromiso y dedicación de los estudiantes hacia el conocimiento científico, siendo consciente de esta realidad, me surgieron los siguientes interrogantes: ¿qué metodología utilizar para que los estudiantes entiendan la Química y se pueda romper con los esquemas tradicionales de enseñanza?; ¿cómo relacionar la Química con la vida cotidiana del estudiante?; ¿cómo mejorar las actitudes y el interés de los estudiantes hacia las ciencias e incentivar procesos de investigación?

Fue así como empecé a trabajar en la elaboración de proyectos de investigación, acercando a los jóvenes a que construyeran conceptos básicos de la Química y adquirieran, desarrollaran y manejaran el vocabulario científico; buscaba que valoraran los procesos técnicos y tecnológicos y vivenciaran la cultura científica. Todo, para mejorar la relación del ser humano con su entorno y trascender así las paredes del aula, promoviendo la formación en valores y la planeación de los proyectos de vida.

Comprendí que el campo de la investigación desde edades tempranas enfrenta a los estudiantes a repensar su futuro, pues los pone a alcanzar sus objetivos y metas de una manera diferente: identificando sus fortalezas y debilidades, replanteando sus principios y valores, para encaminar sus acciones diarias a los nuevos cambios que la vida les ofrece a diario.

Después de 12 años de trabajo en el Colegio Brasilia de Usme, en Julio de 2006, consciente de abrir nuevos caminos en mi vida profesional y personal, llegué al Liceo Femenino Mercedes Nariño, antiguo Liceo Femenino de Cundinamarca, donde actualmente estoy laborando. Esta transición significó un cambio importante en mi carrera porque me enfrentaba a un nuevo reto: pasar de un colegio mixto a uno femenino. Tuve que reflexionar sobre los pros y los contras de la experiencia de innovación y pensar si debería continuar laborando en la nueva institución. Recordé todos los aprendizajes significativos que había tenido a nivel personal, laboral y académico, así como a mis estudiantes en Brasilia; decidí venderles la idea a las niñas liceístas y mostrarles los resultados del otro colegio.

Me sorprendió gratamente ver el apoyo de las niñas y su deseo de cambiar la clase tradicional de Química por una apuesta diferente. Aceptaron el reto y se comprometieron con el conocimiento generando ideas y formulando problemas de investigación, difíciles, pero a la vez interesantes, en los diferentes campos de acción de la Química; poniendo en funcionamiento, sin pensarlo más, su capacidad analítica y crítica, asumieron su rol como investigadoras, explorando el mundo que las rodeaba.

Comencé, entonces, un nuevo proceso de implementación. Se desarrollaron nuevos caminos como, por ejemplo, extender el trabajo de investigación hacia otras áreas del conocimiento: medio ambiente, biotecnología, nutrición y salud,

medicina, etc. Se fortaleció el trabajo en equipo, se involucró de una manera más activa a los padres de familia, se trabajó más en las habilidades comunicativas de las estudiantes, entre otros aspectos que permitieron el reconocimiento y apoyo para que el trabajo se convirtiera en un Proyecto Institucional, con las formas y características propias de la familia liceísta.

La labor de las estudiantes dura aproximadamente dos años, organizan equipos de trabajo de máximo 5 integrantes con niñas de sexto hasta once. El trabajo con proyectos está estrechamente relacionado con investigar; cuando hablamos de investigación en ciencias naturales nos referimos a una serie de actividades sistemáticas y metodológicas que buscan solucionar un problema ambiental, técnico, etc. Muchos autores como Mario Bunge, Festinger, Lucien Godlmann, Lefebre, Lazarsfeld o Popper, expresan que:

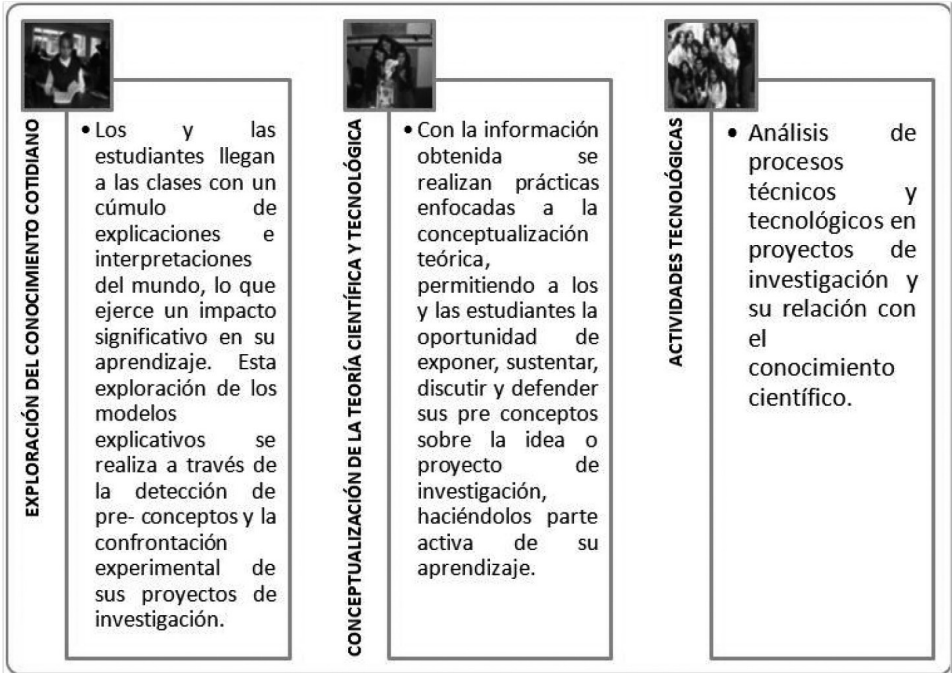
[...] la investigación es una actividad encaminada a la solución de problemas, que se define por el uso de un método científico, que es el procedimiento sistemático destinado a adquirir nuevos conocimientos [...] investigar tiene una gran relación con términos y conceptos como: indagar, inquirir, examinar, inspeccionar, explorar, buscar o rastrear (Cerde, 1993).

Teniendo en cuenta estas aproximaciones a la ciencia, desde las clases de Química se ha orientado a las estudiantes en el desarrollo de las habilidades que a continuación se mencionan, a fin de que ellas puedan plantear su proyecto de investigación. Ver *Figura 1*.

La experiencia se compone de una serie de etapas que permite a las estudiantes comprender mejor el conocimiento científico, reelaborando y reestructurando sus propios preconceptos. La primera etapa es la de la sensibilización, importante porque en ella se fundamenta el éxito de la propuesta. Usualmente, las estudiantes están descontentas con su forma de estudiar, con el trabajo en grupo y con los resultados que obtienen en sus notas. Frecuentemente afirman que tienen problemas como la falta de concentración, de motivación y de integración para el trabajo en equipo.

Teniendo en cuenta estos obstáculos, se busca que las niñas no asocien palabras como investigación y proyecto con un conocimiento sofisticado que solo se encuentra en libros especializados. Por el contrario, en esta etapa se trabaja para lograr disminuir la ansiedad de las alumnas cuando tienen que trabajar en un proyecto de investigación en ciencias. Las estudiantes logran entender que la experiencia de indagación está concentrada en ellas, pues se constituyen en protagonistas activas de su aprendizaje; una de las fortalezas de esta primera etapa consiste en que las estudiantes aprenden a trabajar en equipo, a conocer sus fortalezas, a respetar las individualidades y a aceptar los errores para conseguir un objetivo común.

Figura 1. Habilidades que permiten plantear proyectos de investigación



Es aquí en donde redescubre la importancia del trabajo en equipo, esencial para realizar procesos dirigidos a fortalecer las transformaciones y los cambios en las metodologías de las clases. Asimismo, en esta etapa se presenta, de manera sencilla, la importancia de un proyecto y se plantea su relación con el entorno diario y lo que significa investigar. El solo hecho de analizar una situación familiar o escolar, organizar y planear un viaje, una salida a cine, una compra, etc., les lleva a entender que están construyendo proyectos. A partir de situaciones específicas diseñan proyectos considerando: ¿Cómo lo hago?; ¿para qué lo hago?; ¿por qué lo hago?, transformándolas en un proyecto de investigación. En esta primera etapa desarrollamos las siguientes actividades: *Ver Figura 2.*

Una vez terminado este ejercicio, se pasa a la segunda etapa del trabajo, en la que, como docentes, facilitamos el acercamiento de las niñas a los conceptos básicos para la elaboración de sus proyectos. En este momento se inicia el acceso a fuentes primarias y secundarias de información, con el fin de aclarar las ideas, convertir una idea en proyecto de Química y determinar las posibilidades de desarrollo y de éxito del proyecto. Para ello se tienen en cuenta los siguientes aspectos: *Ver Figura 3.*

Figura 2. Actividades Etapa de Sensibilización



Figura 3. Actividades de la Etapa Búsqueda de la Información



A continuación, las estudiantes pasan a la tercera etapa, la del diseño e implementación de su proyecto. En este momento se aplica toda la información recolectada en la consulta, que el diseño del proyecto requiere para el cumplimiento de los objetivos planteados. En esta fase se diseñan, experimentan y construyen modelos para explicar los resultados esperados y requeridos en el proyecto para su implementación y, con la revisión de la información relacionada con la investigación, en fuentes primarias y secundarias, se determina la metodología a seguir. Ver *Figura 4*.

En la cuarta etapa, de control de resultados y evaluación, se adoptan las medidas necesarias para validar los resultados obtenidos. Se aplican los correctivos de control y se prueban hasta conseguir los resultados esperados. Una vez finalizado el proyecto se presenta a la comunidad para verificar su impacto. Para ello, las estudiantes organizan la información y la analizan, utilizando datos en cuadros o tablas para representarlos gráficamente. Además, reflexionan con el docente y los compañeros de equipo sobre los resultados obtenidos e indagan si se cumplieron los objetivos del proyecto. Ver *Figura 5*.

Figura 4. Actividades de diseño y experimentación



Figura 5. Actividades de socialización



Posteriormente, se participa en eventos científicos, como la Expo-Ciencia Infantil y Juvenil; actividad científica organizada por la Asociación Colombiana para el Avance de las Ciencias.

En la propuesta de investigación se tienen en cuenta, no solo los aspectos científicos y tecnológicos, sino el contexto social, económico y ambiental, con el fin de que las estudiantes adquieran bases sólidas para la comprensión del conocimiento científico y tecnológico, y para que desarrollen una conciencia crítica y responsable ante los problemas ambientales y sociales que enfrenta la sociedad actual.

Para llevar a cabo este proceso se realizó una co-evaluación en donde se ven aspectos como: relación con el PEI de la institución, impacto social, relación ciencia-tecnología-sociedad, metodología de trabajo, resultados y pertinencia. Posteriormente, se analiza la forma en que a partir de un proyecto de Química se puede ayudar a resolver diversos problemas de la sociedad actual, como la contaminación ambiental, el tratamiento de aguas residuales, la elaboración de medicamentos, etc.

Además, se observa si el diseño de proyectos científicos aplicados a la vida cotidiana fortalece el espíritu científico de las estudiantes e incentiva la curiosidad y el interés por la cultura científica, y si estos aspectos resaltan el papel de la Química y sus relaciones con la cotidianidad. También se evalúa el impacto social y académico y la forma en que el proyecto responde a las necesidades educativas, tales como el desarrollo del pensamiento científico y lógico, o habilidades en interpretación, argumentación, comprensión de lectura y desarrollo de proyectos micro-empresariales.

Paralelo a estas acciones, y para afianzar la importancia de la investigación en los proyectos de las estudiantes, se trabaja a partir de situaciones e historias relacionadas con lo cotidiano, redactadas como en los casos de CSI (*Crime Scene Investigation*) y Sherlock Holmes², creando un vínculo entre los temas de Química y los contenidos vistos en clase. De esta manera, se incentiva y desarrolla la creatividad en las estudiantes y se afianzan sus capacidades para la investigación. A continuación se presenta el siguiente caso CSI, que busca fortalecer la comprensión de temas como enlace químico, disoluciones y nomenclatura; el ejemplo se titula Muerte de Benjamín:

En un día lluvioso, como todas las noches del mes de abril, Benjamín, luego de llegar de la universidad se dispone a ingresar a la cocina para preparar su cena después de un día muy agotador. Al entrar a la cocina se da cuenta de que en el suelo hay bastante agua, que con la fuerte lluvia se filtró por la gotera del techo; no prestó

2. Las historias CSI y/o tipo Sherlock Holmes son relatos de crímenes, intoxicaciones, etc., en donde toda evidencia y hallazgo es útil para relacionar y explicar los conceptos químicos con la situación particular de cada historia.

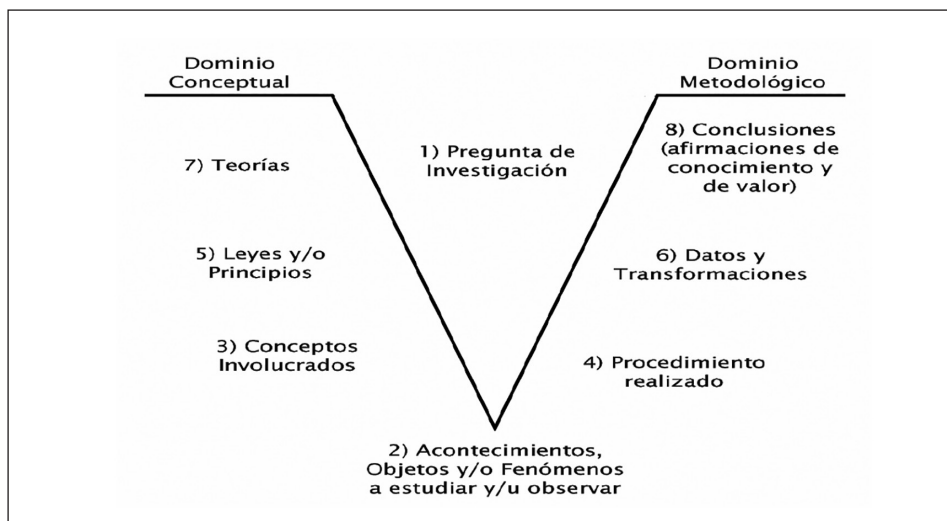
atención a esa situación y decidió continuar preparando la comida. Utilizó varios ingredientes como: azúcar, sal, aceite, vinagre, entre otros. Al día siguiente, la madre de Benjamín, María, se dirige a la cocina para hacer el desayuno y, al ingresar, cuál sería su sorpresa al ver a su hijo tirado en el suelo de la cocina. María corre rápidamente a llamar al 123 para solicitar ayuda; luego de unos minutos llegan a su casa los paramédicos para prestarle los primeros auxilios a Benjamín. Mientras tanto, la madre informa a sus familiares lo sucedido con su hijo. Los paramédicos se reúnen con la familia para darles la trágica noticia de que Benjamín había fallecido. Posteriormente, llegan al lugar de los hechos la policía y medicina legal, quienes acordonan el sitio para recoger los rastros y hacer el levantamiento del cadáver. Medicina legal encuentra las siguientes pistas: bastante agua al lado del cuerpo de Benjamín, algunos ingredientes en el suelo utilizados en la preparación de la cena que, por acción del agua, se disolvieron; observan que los pies presentan un aspecto chamuscado (quemado). Esto les da un indicio sobre la posible causa de la muerte. Para determinar las causas de la muerte de Benjamín, medicina legal recurre al apoyo de las investigadoras del grado décimo del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Ellas tendrán la tarea de analizar las pistas y resolver el caso. ¿Qué vamos a Hacer? Debes realizar un diagrama de flujo en el cual se esquematice cada uno de los análisis que van a tener en cuenta para desarrollar el proceso de investigación.

Las estudiantes analizan el caso a partir de las evidencias dadas, teniendo en cuenta los siguientes pasos:

- Planteamiento de hipótesis para orientar la investigación y llegar a conclusiones concretas.
- Proposición de variables a partir de los datos que reportan las evidencias, para saber cuáles van a influir significativamente en el desarrollo de la investigación.
- Elaboración de un mapa conceptual donde se organizan los conceptos teóricos de Química relacionados con el caso.
- Reunión de pruebas para determinar cómo ocurrieron los hechos, estas son las que informan a las estudiantes investigadoras lo ocurrido.
- Realización de montajes y diagramas de flujo para representar de manera gráfica las prácticas de laboratorio.
- Presentación de resultados y análisis en donde van a confirmar la hipótesis, a organizar los datos y analizar los resultados; luego, se plantean soluciones y se registra la bibliografía utilizada.

Por último, todo el trabajo de investigación es plasmado en una V Heurística³ que luego es sustentada y socializada con la realización de un video.

3. La V-Heurística es un diagrama diseñado por Gowin para ayudar a comprender, analizar y organizar la información de una investigación

Figura 6. Modelo de V Heurística

Nota. Recuperado de: http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/marygri/CN/upload_ed_images/V-de-Gowin-785905.gif

Para evaluar la experiencia de “Una apuesta por la Investigación”, y teniendo en cuenta el SIEL (Sistema de Evaluación del Liceo Femenino Mercedes Nariño), se contempla el desarrollo de las competencias que debe manejar una estudiante en las Ciencias Naturales, a saber: competencia para interpretar situaciones; para establecer condiciones; para plantear y argumentar hipótesis y regularidades y para valorar el trabajo en Ciencias Naturales. Los resultados obtenidos han favorecido el aprendizaje de las estudiantes, aclarando dudas y permitiendo una mejor comprensión de los conceptos científicos vistos con anterioridad. Esto se puede evidenciar en los resultados de las Pruebas Saber, que muestran cómo un 80% de las estudiantes han mejorado sus puntajes ICFES en los años 2009, 2011 y 2013.

Por otra parte, existen también otros resultados significativos, el primero de ellos, que la comunidad educativa liceísta reconociera a nivel institucional el proyecto. Además, se han recibido varios reconocimientos en Investigación e Innovación Pedagógica por parte del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico y la SED, tales como:

- La participación, del 15 al 26 de Julio de 2014, en el VII encuentro Iberoamericano de redes de maestros y maestras que hacen investigación e innovación en el aula, desarrollado en Cajamarca Perú⁴.

4. Los maestros y maestras de Latinoamérica y España, organizados en redes y colectivos que hacen investigación e innovación desde las escuelas y las comunidades, mantienen, desde hace veintidós años, lazos de intercambio y cooperación, llevando a cabo desde 1992 hasta la fecha, seis encuentros Iberoamericanos.

- La publicación de un libro virtual en el año 2010.
- La sistematización de experiencias significativas en la 7ª. Versión del premio 2013, que actualmente se encuentra en proceso de publicación.
- La conformación del Club de Ciencias de la institución, con la colaboración de la docente María Luisa Araujo, coordinadora de la práctica docente de Química de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y de los docentes en formación del año 2007, que surge como respuesta a la necesidad de tener un espacio en el que se incentive y se promueva el conocimiento científico; buscando que las estudiantes sean pensadoras críticas, personas que plantean y resuelven problemas yendo más allá de la rutina, capaces de vivir productivamente en este mundo de constante cambio.
- La participación en Expociencia Expotecnología Juvenil e Infantil de los años 2007, 2009, 2011 y 2013.

Desde la implementación de “Una apuesta por la Investigación”, se han desarrollado cerca de 70 proyectos de investigación con responsabilidad social en el Liceo, reconocidos no solo en la institución, sino en otras instancias académicas. A manera de ejemplo, vale la pena resaltar los proyectos ECOTEM (témpera ecológica), BIOABONO (abono orgánico) y AROCOLIC (aromática), seleccionados para representar al Liceo en Expociencia Juvenil 2013. Entre los proyectos se destacan:

- Proyecto ECOTEM. Diseñado a partir de una necesidad familiar: Una de las niñas del equipo de trabajo tenía un hermanito pequeño que presenta una discapacidad; cada vez que el niño tenía contacto con témperas y vinilos para hacer sus dibujos acostumbraba comerse estas pinturas. Cuando la estudiante inició su proceso de aprendizaje en Química, en grado décimo, conoció los elementos y sustancias químicas y la forma en que algunos de ellos inciden de manera negativa en la salud de las personas cuando son utilizados en la fabricación de productos para el hogar, el aseo personal, etc. Preocupada, se propuso investigar sobre los componentes y efectos de estas pinturas y cuáles sustancias podrían causar algún efecto nocivo. Su trabajo la motivó para, junto a sus compañeras, elaborar témperas a partir de productos naturales como la zanahoria y la remolacha, produciendo pinturas de diferentes colores y evitando así que los niños en edad preescolar percibieran algún efecto negativo secundario que afectase su salud al manipular estos productos.
- Proyecto “BIOABONO”. Se relaciona con la fabricación de un abono orgánico natural para la huerta escolar del Liceo. Nace ante la necesidad de dar un uso adecuado y una disposición final a algunos residuos sólidos orgánicos generados en la cafetería escolar del colegio, como las cáscaras de naranja, de mango, de tomate y de papa. Es un proyecto con responsabilidad social que

muestra que se puede mantener un desarrollo sostenible para la preservación del ambiente.

- AROCOLIC. Se trata de la fabricación de aromáticas a partir de la artemisa, la manzanilla y la stevia, pensado en ayudar a las niñas que sufren cólicos menstruales durante la jornada escolar: “La iniciativa de este proyecto nace de la necesidad, que percibimos en nosotras mismas, y en las mujeres que nos rodean, de dar una solución a los cólicos menstruales, efectiva y que no presente efectos secundarios; estos últimos se dan comúnmente al tomar medicamentos a base de químicos, pueden afectar el organismo en general, desde un dolor de cabeza, hasta llevar a sufrir de somnolencia”⁵.

Como estos proyectos hay muchos más, desarrollados desde la responsabilidad social, relacionando el conocimiento científico con el entorno de las estudiantes, y han sido una fuente que motiva la investigación a temprana edad. Algunos de ellos han sido retomados por las estudiantes en sus carreras universitarias para mejorarlos y presentarlos como proyecto de grado.

Para concluir, como docente, esta experiencia me ha permitido asumir los desafíos de la nueva escuela cambiante y flexible, en la que la educación desarrolla capacidades y habilidades en las estudiantes, para hacer posible una mayor comprensión de los impactos sociales de la ciencia y la tecnología, así como para proporcionar a mis alumnas herramientas que les permitan una participación efectiva como ciudadanas en la Colombia del siglo XXI.

Lo anterior implica una apuesta por la investigación en aprendizajes significativos, tanto para el docente, como para sus estudiantes, proporcionando los cambios necesarios para educar en el saber, saber hacer y saber ser. Dichos cambios abren nuevos interrogantes: ¿Hasta qué punto se formarán estudiantes críticas, creativas, emprendedoras?; ¿cómo replantear la implementación de las nuevas tecnologías de la información en el proceso de investigación?; ¿podrán adaptarse las estudiantes a los nuevos cambios y tener la capacidad de trabajar con personas y entornos diferentes? Tratar de hacer investigación en la escuela significa que cada uno de nosotros, docentes y estudiantes, asumamos con responsabilidad el rol de investigador, de trabajo en equipo y de compromiso social que nos dé la posibilidad de un crecimiento en conjunto.

5. Reflexión desarrollada por Luisa Lovera, Camila Murcia, Fernanda Rojas, Melisa Basante y Carol Yinare. Estudiantes de grado Once que realizaron el proyecto AROCOLIC, presentado en Expociencia Juvenil e Infantil 2013.

Referencias

- Cardelli, Jorge. (2004). Reflexiones críticas sobre el concepto de Transposición Didáctica de Chevallard. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, pp. 49-61.
- Cerda, Hugo. (1993). *Elementos de la investigación*. Bogotá: Magisterio.
- Contreras, H. (s.f.). *Evaluación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Ediciones Sem.
- Fajardo, Yenny. (2002). *Formulación y evaluación de proyectos*. Bogotá: Editorial Filigrana.
- Hargreaves, A., Lorna, E., et al. (2001). *Aprender a cambiar*. Barcelona: Octahedro.
- Maldonado, A., y Maldonado, D. (2001). *Gestión de proyectos educativos en la sociedad de la información*. Bogotá: Magisterio.
- Osorio, Ricardo. (s.f.). *Aprendizaje y desarrollo en Vygotsky*. Obtenido desde <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Vigosthky.htm>

Tercer Puesto

Fortalecimiento de la cultura ambiental para la formación de ciudadanos socio-ambientales: Una propuesta de innovación educativa y pedagógica

GERSON A. MATURANA, JULIÁN CARREÑO,
EMILIO FORERO, ROCÍO GARCÍA,
CLAUDIA REY, DIANA AGUDELO, DIANA RODRÍGUEZ,
HENRY ORTIZ, IRMA VILLAMARÍN.

Docentes de Ciencias Naturales y Educación
Ambiental del Colegio José Francisco Socarrás

Introducción y enfoque de la propuesta

El presente artículo expone una experiencia pedagógica de innovación curricular centrada en la formación en educación ambiental bajo el enfoque de construcción de ciudadanía. Desde esta perspectiva, se considera que uno de los retos más urgentes de la humanidad es el de la atención a los problemas ambientales. De ahí que surja la preocupación acerca de la formación de futuros ciudadanos competentes, que puedan responder de manera adecuada a las situaciones que les plantea su contexto.

En efecto, como exigencia y encargo social delegado a la escuela, una de las estrategias para atender los problemas del entorno y apostar al desarrollo y fortalecimiento de una anhelada cultura ambiental, concomitante con la formación de niños, niñas, y jóvenes, es la Educación Ambiental (E.A.). Así mismo, con miras al futuro ejercicio de una ciudadanía activa, otro adeudo para la escuela está en la correspondiente formación para el ejercicio de la ciudadanía o Educación Ciudadana (E.C.).

Con respecto a la educación ambiental, se retoman las “reflexiones para la acción”, propuestas por la bióloga marina y zóloga estadounidense Rachel Louise Carson en su famoso texto *Primavera Silenciosa* (1962). Obra fundamental en el emprendimiento, a nivel global, de acciones para la atención de los problemas ambientales, una de las cuales fue precisamente la incorporación de la dimensión

ambiental al currículo escolar. Así, comenzando con iniciativas como la Cumbre de Belgrado (1975) y la Conferencia Intergubernamental sobre E.A., celebrada en Tbilisi (1977), ésta se planteó como una “Pedagogía de la acción para la acción”, que consiste en hacer que cada persona comprenda las articulaciones económicas, políticas y ecológicas de la sociedad, lo que implica considerar al medio ambiente en su totalidad.

Ahora bien, es necesario señalar que, a pesar de su amplia tradición, el concepto de ciudadanía no cuenta con una única interpretación. De acuerdo con Dubet (2003), el término es difícil de unificar, puesto que no hay una sola ciudadanía: ésta cambia según las épocas, los países y las tradiciones, y, sobre todo, no es homogénea, sino que abarca varias dimensiones más o menos contradictorias entre sí:

[...] la formación de ciudadanía no es solo cuestión de principios y valores, se inscribe también en la misma forma de escolarización, en el modo como se realizan los aprendizajes, en un sistema de disciplina, en un conjunto de normas. Nace sobre todo de una forma escolar (Dubet, 2003, p. 222).

Desde otra perspectiva, siguiendo a Jones y Gaventa (2002), se podrían identificar por lo menos tres enfoques acerca del concepto de ciudadanía: a) El liberal, que la considera un *status* otorgable a los individuos; b) El comunitario, que concibe los intereses individuales supeditados al “bien común”; y c) El cívico republicano, que considera que es mediante los mecanismos políticos formales de participación en la esfera pública, como los individuos se convierten en ciudadanos y se define el “bien común”. Sin embargo, otros estudiosos del tema reconocen el surgimiento reciente de un nuevo enfoque que cobija nuevas orientaciones que no se identifican plenamente con ninguno de los anteriores: el enfoque alternativo.

En este marco se considera que no todos los individuos están en capacidad, ni tienen las oportunidades, para hacer efectiva su participación y sentirse representados a través de los mecanismos que definen el “bien común”; por consiguiente, cobran importancia las llamadas relaciones de poder, donde el proceso de la lucha ciudadana es más relevante que el *status*. En consecuencia, el enfoque alternativo se funda en una dimensión dinámica de la ciudadanía, en la que sujetos sociales activos se encargan de definir sus propios derechos y luchan por su reconocimiento, como una forma de emancipación social.

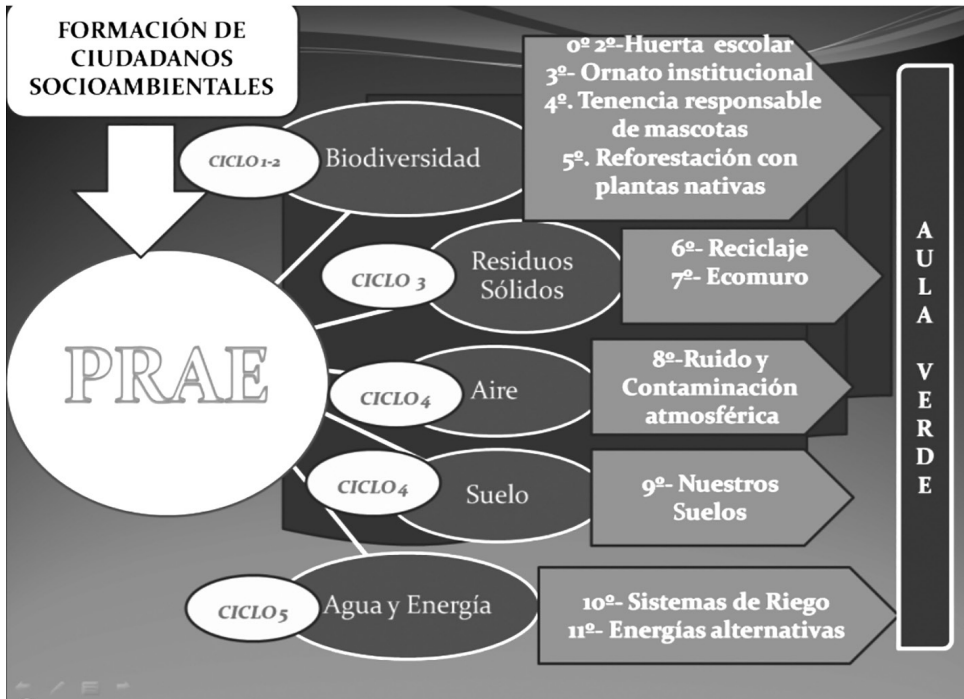
Así, desde el marco de la presente propuesta, se concibe a la EA y la EC como ejes transversales curriculares que deben ser ofrecidos en el proceso de formación de niños, niñas y jóvenes; a pesar de que históricamente han estado separados en el currículo, o apenas vinculados tangencialmente, es necesaria su articulación, dada su actual complementariedad y potencial sinergia. Así lo demandan también, ineludiblemente, las urgencias sociales de formación de un nuevo y activo

ciudadano, consciente de su participación ética, política y de su co-responsabilidad con las dinámicas y problemas del medio ambiente, es decir, un nuevo ciudadano “socio-ambiental”.

Esta visión de la EA para la formación y construcción de una ciudadanía socio-ambiental global, está vinculada al enfoque alternativo de ciudadanía y se suma al llamado de numerosos investigadores que, como Smith-Sebasto (1997), Sauvé (1999), Novo (1996), Leff (2000, 2002 y 2007) y Gaudiano (2009 y 2012), han coincidido en la tesis de emprender un nuevo enfoque de formación ambiental, un nuevo saber y una conceptualización más integral e incluyente, que supere el reduccionismo de la mera formación ecologista y/o conservacionista, adoptada durante todos estos años en los currículos y dinámicas escolares. En la misma línea, el Ministerio de Educación y el Ministerio del Medio Ambiente (2002), establecen que:

[...] la Política Nacional de Educación Ambiental del nuevo milenio nos impone, como visión, la formación de nuevos ciudadanos y ciudadanas, éticos frente a la vida y frente al ambiente, responsables en la capacidad para comprender los procesos que determinan la realidad social y natural.

Figura 1. Estructura de articulación de subproyectos al PRAE



En consonancia con estos planteamientos, y desde una articulación complementaria, armónica y sinérgica en el currículo escolar, esta propuesta plantea la integración de la EA y la EC como componentes esenciales en la construcción de una cultura ambiental que, bajo el enfoque de formación de una nueva “ciudadanía socio-ambiental”, tome en consideración los componentes naturales, sociales, económicos, estéticos y culturales de la dimensión ambiental y los integre a su ejercicio ético y político.

El por qué y el para qué de la propuesta

El proyecto surge como respuesta a las preocupaciones, evoluciones profesionales y responsabilidades éticas propias del ejercicio docente, ellas han generado y dinamizado el enfoque central de esta innovación curricular desarrollada en el Colegio José Francisco Socarrás IED. Nuestra institución, ubicada en la Localidad de Bosa, extremo suroccidental de Bogotá, tiene como principales problemas, según el *Diagnóstico ambiental de la localidad de Bosa (2012)*, los conflictos ambientales que afectan la salud de la población, entre los que se destacan la contaminación hídrica y atmosférica, la tenencia inadecuada de animales, el manejo inadecuado de residuos sólidos, la contaminación de alimentos, el ruido y la movilidad.

Es por ello que el enfoque de EA que proponemos busca atender los problemas y necesidades del contexto, cobra significativa vigencia y se erige como una forma de brindar respuestas, desde el área de Ciencias Naturales -acompañada de elementos propios de las Ciencias Sociales-, al encargo social de la formación de un nuevo ciudadano con pensamiento crítico, actitud ética y responsable y capaz de participar en la toma de decisiones que le atañen en materia ambiental. Esta propuesta de integración curricular, simbiótica y sinérgica entre la EA y la EC, es una importante estrategia para la formación de ciudadanos activos, sensibles, con sentido social, y comprometidos con el medio ambiente.

En definitiva, la dinámica propuesta es una nueva forma de hacer EA, un modo particular desde el cual es posible movilizar dialógicamente distintos saberes; además, fomenta el sentido de pertenencia y el empoderamiento frente al entorno y sus problemas; propicia la investigación desde el ejercicio de la práctica docente y la gestión del conocimiento desde la propia comunidad educativa. Desde nuestra perspectiva, se trata de una educación que promueva la transformación positiva: de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, hacia la formación de nuevos y auténticos ciudadanos ambientales globales. Nuestro principal propósito formativo:

[...] formar desde las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental nuevos ciudadanos socio-ambientales que le apuesten a la transformación de su realidad social, al enriquecimiento de la cultura ambiental y a un desarrollo humano en equilibrio con la naturaleza, consecuente con una mejor calidad de vida (MEN, 2002).

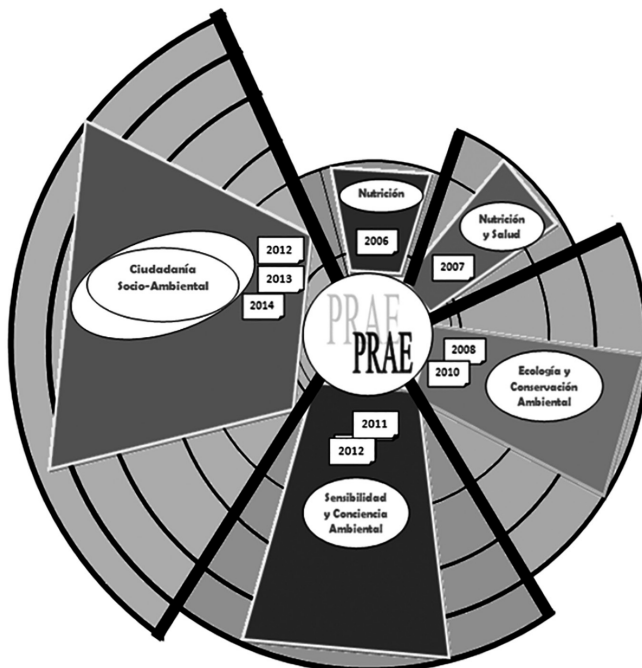
Además nos interesa:

- a) Contribuir en la construcción de una nueva cultura ambiental, ética, más comprometida y consciente de su responsabilidad política en el cuidado y preservación de su entorno, el desarrollo humano y el ejercicio dinámico y emancipador de su ciudadanía.
- b) Propiciar, desde la práctica didáctico-pedagógica de la EA, la generación de conocimiento, la toma de conciencia, el cambio de actitud y de aptitudes y la participación proactiva, como elementos esenciales en la construcción de identidad para el ejercicio pleno una nueva ciudadanía activa.
- c) Fortalecer, en el marco de un currículo integral, el desarrollo de actitudes y valores para la vivencia activa de la dimensión ambiental en los niños, niñas y jóvenes en formación.

Nuestra perspectiva metodológica

Un reto que enfrentan las instituciones educativas para abordar el tema de la EC y de la EA es su real articulación curricular con otras dinámicas escolares. En esta dirección, producto de la experiencia y del análisis de numerosos planteamientos e iniciativas, surge la propuesta de integrar curricularmente todas las dinámicas e iniciativas existentes en un sistema integral de formación.

Figura 2. Evolucion del Modelo de Educación Ambiental



Así, fue posible armonizar: la cátedra de Ciencias Naturales (biología, física, química, fisicoquímica, y bioquímica); los lineamientos curriculares (MEN, 1998) y los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (MEN, 2004); además del Proyecto Ambiental Escolar, PRAE (Decreto 1743, 1994) y las iniciativas del Comité Ambiental Escolar (Acuerdo 166, 2005). De esta manera, teniendo un horizonte interdisciplinar, se consigue vincular otras áreas del conocimiento, y otros estamentos institucionales, en una propuesta general de área denominada: “Fortalecimiento de la cultura ambiental para la formación de ciudadanos socio-ambientales”.

La iniciativa, bajo el enfoque curricular propuesto, apuesta a un cambio cultural en la comunidad educativa, es decir, al rediseño, desarrollo y fortalecimiento curricular de la EA. Se trata de fomentar una cultura ambiental que propenda por la formación de futuros ciudadanos más comprometidos y conscientes del cuidado y preservación de su entorno, capaces de realizar un ejercicio dinámico y emancipador de su ciudadanía en armonía con las necesidades y demandas de su contexto. Para alcanzar este propósito, se propuso la “ambientalización” de un nuevo currículo mediante la implementación articulada de dos grandes estrategias:

- a) La articulación disciplinar: durante el desarrollo de las prácticas docentes se integra conceptualmente el tema de la ciudadanía, el análisis de los problemas ambientales seleccionados, para su estudio con la EA, y la implementación curricular de las asignaturas del área de Ciencias Naturales (Física, Química y Biología, Bioquímica, fisicoquímica), procurando articular la temática ambiental concertada para cada nivel de formación. De esta manera, se desarrolla una línea integral de formación ascendente y compleja, que va desde grado 0° hasta grado 11° e incluye a todos y cada uno de los grados de formación de la institución.
- b) La implementación de subproyectos de nivel: como estrategia para integrar el aprendizaje y análisis de problemas contextuales, la iniciativa adopta, desde el marco general del PRAE, una estructura de tratamiento de los componentes y problemas identificados bajo el Método de Proyectos, propuesto en sus inicios por Kilpatrick (1918) y continuado por Perrenoud (2000) y Díaz Barriga (2005), entre otros. La iniciativa toma un enfoque investigativo, en el sentido de Lakatos (1989), como una adaptación a los “Programas de Investigación Científica” conformados, en este caso, por subproyectos de nivel, alrededor de los cuales se analizan diferentes líneas de interés socio-ambiental.

El desarrollo de las estrategias y de otras actividades

En el marco de un enfoque constructivista, y tomando en consideración armónica la dimensión sociocultural como eje transversal, sin abandonar el ineludible campo de las Ciencias Naturales, se contemplan como componentes ambientales de

formación: a) Biodiversidad (Ciclo 1 y 2); b) Residuos sólidos (Ciclo 3); c) Aire y Suelo (Ciclo 4); y d) Agua y Energías alternativas (Ciclo 5).

Desde la estructura de esta organización curricular se establecen líneas temáticas en cada componente ambiental, implementándolas como subproyectos que son liderados en cada nivel por el respectivo docente de Ciencias Naturales. De esta manera, la institución tiene en curso los subproyectos: Huerta escolar (Grado 0- 2); Ornato institucional (Grado 3); Cuidado y protección animal (tenencia responsable de mascotas, Grado 4); Reforestación con plantas nativas (Grado 5); Reciclaje (Grado 6); Ecomuro (Grado 7); Ruido y contaminación atmosférica (Grado 8); Nuestros suelos (Grado 9); Sistemas de riego (Grado 10) y Energías alternativas (Grado 11).

Desde cada subproyecto se establece, como líneas comunes de desarrollo, el análisis de los problemas ambientales y sociales, ligado a sus causas y consecuencias, así como al abordaje específico de una propuesta de investigación. Además, la iniciativa contempla la adecuación de un “aula verde” como laboratorio adicional y escenario de prácticas docentes articuladas a los subproyectos en desarrollo. A continuación se presenta la estructura de articulación curricular por ciclos y grados.

La dinámica de ejecución de la propuesta implica que cada docente es responsable de articular el subproyecto a cargo, a las actividades curriculares correspondientes, al marco general y al propósito de la propuesta de formación de ciudadanos socio-ambientales. Los tiempos de ejecución y las actividades están determinados por las exigencias propias de cada una de las propuestas presentadas e implementadas, de acuerdo con el diagnóstico realizado año a año.

La evaluación se desarrolla bajo un marcado carácter formativo que considera los conocimientos adquiridos, la participación activa, el cambio de actitud, los comportamientos, el lenguaje adoptado y la identificación y empoderamiento con respecto al contexto, por parte de los estudiantes como futuros ciudadanos.

La formación de ciudadanos socio-ambientales está proyectada hacia la transformación y el enriquecimiento cultural de la comunidad educativa, fomentando la generación de conocimiento, la toma de conciencia ambiental, el cambio de actitud, las aptitudes y la participación activa, en procura de una mejor calidad educativa.

En este sentido, otras estrategias implementadas, consideradas como punto de referencia para nuestra iniciativa, son: la articulación interdisciplinaria, el fomento de la investigación y la articulación y fortalecimiento del Comité Ambiental. De igual modo, como actividades transversales permanentes, se contemplan: el calendario ambiental (celebraciones relacionadas con el medio ambiente); las salidas pedagógicas (fortalecimiento de aprendizajes en contexto) y las campañas ambientales (fortalecimiento de la sensibilidad y conciencia ambiental).

¿Quiénes nos apoyan y quiénes participan?

El proyecto tiene un valioso equipo profesional y humano. Además de las directivas, administrativos, padres de familia, docentes, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa, se cuenta con el apoyo técnico y la asesoría de distintas instituciones y programas, tales como: Iniciativas Ciudadanas de Transformación de Realidades INCITAR -SED; el Hospital Pablo VI; la Fundación Arka; la Secretaría de Medio Ambiente; el Jardín Botánico José Celestino Mutis; el Centro de Zoonosis de Bogotá, entre otros.

Estas entidades acompañan y soportan gran parte de la formación técnica, donación de materiales y financiación de los subproyectos en curso. Así mismo, se cuenta con recursos didácticos proporcionados por la institución y aquellos elaborados por los docentes con cada uno de sus grupos, al igual que con el apoyo financiero del Consejo Directivo y la Rectoría. La propuesta beneficia directamente a 1800 estudiantes, 3000 padres de familia, 57 docentes, 4 directivos docentes y, en general, a la comunidad educativa de la institución.

La evaluación y el seguimiento

La propuesta se enmarca en un modelo curricular de educación ambiental y formación ciudadana que comprende dos grandes momentos:

El diagnóstico y la planeación

En una dinámica de mejoramiento continuo, y en un ejercicio constante de revisión de nuestras prácticas docentes, de las actuaciones de los actores y de los impactos alcanzados en la comunidad educativa, la iniciativa implementada recoge aportes de numerosas experiencias y actores internos y externos. Dentro de éstas se puede resaltar que, a finales del año 2011, se emprendieron acciones para la realización de un nuevo diagnóstico ambiental que contó con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Para hacerlo se adelantó una cartografía social que se adicionó al diagnóstico a través del “Árbol de Problemas” existente (2009), el cual fue cruzado y confrontado con la categorización y los desarrollos alcanzados en años anteriores, utilizando distintos énfasis: en nutrición, higiene y salud (2006-2007) y en ecología y conservación ambiental (2008-2010). Así, como en un ejercicio de planeación, se logró identificar, en cada uno de los componentes ambientales de pertinencia local y relevancia global, situaciones apremiantes del contexto que demandan tratamiento (Ver *Figura 2*).

En consecuencia, se decide integrar, curricularmente, el componente cívico-social, en tanto línea fundamental articulada a la concepción de la EA, como estra-

tegia central para la construcción de una nueva ciudadanía. Dicho proceso se desarrolló entre 2011 y 2014, comenzando por un enfoque en sensibilización y conciencia ambiental, hasta llegar a su actual consolidación como iniciativa de formación en ciudadanía socio-ambiental. Se trata de la formación de una ciudadanía activa más responsable con su entorno y con los problemas que le afectan; desbordar la visión del individuo como simple titular de derecho, para lograr la elemental pertenencia a un territorio y formar, bajo un enfoque alternativo, una ciudadanía emancipadora.

Esta innovación se funda desde una perspectiva amplia y dinámica que implica lo complejo, lo transversal y lo transdisciplinario; la comprensión de la inevitable red de relaciones que se dan entre las dinámicas naturales y las sociales que, articuladas, contribuyen al ejercicio del ciudadano en formación; todos estos elementos redundan en el mejoramiento de la calidad de vida, pues mejoran la relación con el entorno y armonizan la convivencia cívica y pacífica con los miembros de la comunidad.

La verificación y la acción

El marco de verificación e implementación curricular se centra en la revisión permanente de los componentes del proyecto, contemplando los aciertos, dificultades y obstáculos, así como el nivel de competencias alcanzado por los estudiantes. Como estrategia se planteó que durante las reuniones semanales de área, fuera posible verificar y retroalimentar el desarrollo de los subproyectos. Se trata, desde la perspectiva de Bojórquez (2002), de la construcción deliberada de una ciudadanía más dinámica e integral, de un ciudadano en plenitud de sus deberes y obligaciones, comprometido con el destino de la sociedad. Así, dentro de los logros alcanzados con la implementación de la iniciativa, se destacan:

- El apoyo y reconocimiento generalizado de la comunidad educativa.
- El cambio de percepción, de actitudes y comportamientos de los distintos actores beneficiarios, respecto al medio ambiente.
- La ambientalización e integración curricular, alcanzando la presencia y vivencia de la dimensión ambiental en todos los eventos de la institución.
- La disposición y participación activa de los miembros de la comunidad educativa.
- La socialización de avances en las distintas jornadas pedagógicas.
- La notable minimización en la generación de residuos en la institución; acompañada del ahorro y de un uso más eficiente del agua y la energía.

- La vinculación real del Comité Ambiental Escolar (incluyendo padres de familia) a las dinámicas propias del desarrollo de los proyectos.
- La participación interdisciplinaria de otros campos del saber en la implementación del proyecto.
- La participación en eventos académicos donde se han socializado elementos de la propuesta¹.

A modo de conclusión

A través de la integración deliberada de la educación ambiental y la educación en ciudadanía, el Colegio José Francisco Socarrás asume una formación ambiental de vanguardia, que desarrolla y fortalece en sus niñas, niños y jóvenes, la construcción de una nueva ciudadanía socio-ambiental, ejercida bajo las premisas de derechos, pero también de obligaciones: ciudadanos con sentido social, sensibilidad ambiental, conscientes de su responsabilidad ética y con compromiso hacia el destino de la sociedad. Sujetos con una comprensión amplia de las dinámicas y problemáticas de su contexto local, regional y global, que además cuentan con herramientas para buscar soluciones.

Desde el marco de la propuesta se considera que, de la misma forma en que no se es ciudadano por residir temporalmente en un lugar o sociedad y luego alejarse del mismo, tampoco es posible ser un ciudadano socio-ambiental por el simple hecho de pertenecer a un territorio, realizar una jornada, una acción, o participar en un día que celebre la ecología; ser ciudadano socio-ambiental se funda en un nuevo enfoque alternativo que demanda una identidad, un empoderamiento, una participación activa y la voluntad de emancipación.

Mediante este modo alternativo de hacer educación ambiental, la iniciativa de integración y ambientalización curricular ha logrado vincular a los diferentes actores de la comunidad educativa y propende por la participación activa y protagónica de todos sus miembros. Desde el abordaje, tratamiento y resolución de pro-

1. El II Congreso internacional en temas y problemas de investigación en educación, Sociedad, Ciencia y Tecnología (2013), con la ponencia de Gerson Maturana Moreno: “La carta de la Tierra en el currículo escolar: un estudio piloto”; El II Simposio internacional en temas y problemas de investigación en educación (2014), con la ponencia de Gerson Maturana Moreno: “Educación ambiental: una propuesta de configuración curricular para la formación y construcción de ciudadanía activa desde la escuela; El IV Seminario iberoamericano CTS y VII Seminario CTS, con la ponencia de Andrés Julián Carreño Díaz: “Elementos constitutivos de CTSA para la formación continua de docentes del Distrito”; El IV Congreso nacional de investigación en educación en ciencias y tecnología EDUCYT, con la ponencia de Andrés Julián Carreño Díaz: “Educación CTSA en los procesos de formación continua de docentes”; El VI Congreso internacional sobre formación de profesores de ciencias, con la ponencia de Andrés Julián Carreño Díaz: “Elementos de la naturaleza de Ciencia y Tecnología”.

blemas en contexto, estimula en los estudiantes el pensamiento crítico y creativo, el desarrollo de habilidades y la construcción del conocimiento. Igualmente, se fomenta la investigación institucional y se rescata, no solo el papel de la escuela, sino el del docente como investigador y líder dentro de su comunidad, pues le estimula como investigador de su propia práctica.

En suma, la formación de ciudadanos socio-ambientales responde al propósito de avanzar en el proceso de articulación e integración curricular de dos grandes ejes transversales: Educación ambiental y Educación ciudadana, componentes protagónicos del papel social de la escuela, es decir, la formación para la preservación y cuidado del medio ambiente en armonía con el desarrollo humano.

La propuesta es una innovación educativa y pedagógica, pues propende por la construcción de conocimientos, actitudes, habilidades y valores para el ejercicio pleno de la ciudadanía. La formación de una nueva ciudadanía activa, más comprometida con el medio ambiente, sus dinámicas y problemas, en el marco de una estrategia de ambientalización y currículo integral. Esta simbiótica fusión, sugiere la transformación positiva de las prácticas de enseñanza, de aprendizaje y demás empresas escolares, contribuyendo al pleno desarrollo de una nueva y alternativa ciudadanía activa, que se materializa en su apuesta por una educación pertinente y de mejor calidad.

Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). *Diagnóstico ambiental de la localidad de Bosa*. Obtenido desde <http://www.ambientebogota.gov.co/documents/10157/2883161/PAL+Bosa+2013-2016.pdf>

Bojorquez, N. (2002). *Ciudadanía*. Obtenido desde <http://www.uam.mx/cdi/pdf/publicaciones/antologia/ciudadania.pdf>

Concejo de Bogotá. (2005). *Comité ambiental escolar. Acuerdo 166 de 2005*. Obtenido desde http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/col_privados/praes/marco_legal/Acuerdo166.pdf

Diccionario de la Lengua Española. (2014). *Ciudadano*. Obtenido desde <http://lema.rae.es/drae/?val=ciudadano>

Dubet, F. (2003). Mutaciones cruzadas: La ciudadanía y la escuela. En Benedito, J., y Morán, M. L. *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: José Ortega y Gasset.

González Gaudiano, E., y Arias, M. A. (2009-Abril 13). La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad. *Perfiles Educativos*, 31, pp.60-66, IISUE-UNAM.

González Gaudio (2012- Agosto 25). La ambientalización del currículum escolar: Breve recuento de una azarosa historia. *Profesorado: curriculum y formación del profesorado*, 16, pp. 16-22.

Iñiguez, L. (1996). Lo socio-ambiental y el desarrollo humano. *Revista cubana de salud pública*. Obtenido desde http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-34661996000100007&script=sci_arttext

Jones, E., y Gaventa, J. (2002). *Concepts of citizenship: a review*. Brighton: Brighton institute of development studies, University of Sussex.

Kilpatrick, W. H. (1918). *The project method: the use of the purposeful act in the educative process*. New York: Columbia University.

Lakatos, I. (1989). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.

Leff, E. (2000). Globalización y complejidad ambiental. *Reunión Internacional de expertos en educación ambiental*. Santiago de Compostela.

Leff, E. (2002). *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Leff, E. (2007). La complejidad ambiental. *Gaia Scientia*, 1, pp. 47-52.

Perrenoud, P. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué? ¿Cómo? *Revista de tecnología educativa*. Obtenido desde http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html

Ministerio de Educación Nacional y Ministerio del Medio Ambiente. (2002). *Política nacional de educación ambiental*. Obtenido desde http://cmap.upb.edu.co/rid=1195259861703_152904399_919/politi-ca_educacion_amb.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Proyecto Ambiental Escolar-PRAE*. Decreto 1743 del 3 agosto de 1994. Obtenido desde <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-104167.html>

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos en ciencias naturales y educación ambiental*. Obtenido desde http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf5.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales*. Obtenido desde http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Gobierno de España. (2014). *Grecia y su legado: La polis y sus formas de gobierno*. Obtenido desde <http://recursos.cnice.mec.es/latingriego/Palladium/griego/esg143ca1.php>

Sauvé, L. (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la postmodernidad: En busca de un marco de referencia educativo integrador. *Tópicos en Educación Ambiental*, 1, pp. 7-25.

Secretaría de Educación Distrital. (2014). *Documento marco. Educación para la ciudadanía y la convivencia*. Obtenido desde http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/pecc/centro_documentacion/caja_de_herramientas/serie_1_orientaciones/01_documento_marco_pecc.pdf

Smith-Sebasto, N.J. (1997-Septiembre). ¿Qué es educación ambiental? *Environmental Issues Information Sheet* (2). Illinois: University of Illinois. Cooperative Extension Service.

Cuarto Puesto

Gobierno de aula: Una estrategia para la autonomía y la participación

DIANA PATRICIA RODRÍGUEZ, FERNANDO PINTO TORRES,
ISABEL PRIETO Y NATALIA PINILLA*

¿Qué es el gobierno de aula?

En primer lugar, es posible definir el “gobierno de aula” como una estrategia para el desarrollo del liderazgo y del trabajo cooperativo a partir del cultivo de distintas habilidades, tanto aquellas relacionadas con el desarrollo cognitivo, como las involucradas en las actitudes cívicas y democráticas. Pero, al tiempo, es un proyecto desarrollado de manera transversal en la institución, desde la perspectiva de entrelazar cada una de las áreas del conocimiento a partir de una filosofía orientada hacia el pleno desarrollo humano, que ha de enlazarse con la construcción de la ciudadanía del estudiante.

El horizonte del “Gobierno de aula” debe comprenderse como una apuesta a favor de la autonomía del estudiante, en tanto que impulsa procesos de toma de decisiones en conjunto con su profesor, para llegar a solucionar conflictos que atañen a ambos. De este modo, el gobierno de aula aúna esfuerzos para el buen desarrollo de habilidades comunicativas, de la responsabilidad y el compromiso.

Por otra parte, el gobierno de aula es un instrumento facilitador de todos los procesos que se viven dentro del aula, implicando un fortalecimiento del trabajo colaborativo y un fuerte liderazgo del director de curso, quien ha de acompañar a los estudiantes asesorándolos y evaluando con ellos el proceso. Así, también es una estrategia para que cada curso llegue a organizarse en comités, cuya función será la de planear y velar por la funcionalidad de los proyectos de cada una de las áreas del conocimiento. Los proyectos estarán destinados a promover la democracia escolar y la participación de la comunidad educativa, así como el “autogobierno” escolar”. En este contexto, las mismas dinámicas del co-gobierno propician la formación de ciudadanos críticos, autónomos y comprometidos, no solo consigo mismos, sino con los demás.

* Docentes del colegio Leonardo Posada Pedraza, localidad Bosa.
Correo electrónico: anataliapinilla@hotmail.com

¿Por qué promover el gobierno de aula?

El “gobierno de aula” se inscribe en la necesidad de superar la problemática de la ausencia de un espíritu ciudadano de los estudiantes y busca trascender la noción de autoridad vertical en la escuela. Hoy, a pesar de que se argumente a favor de una escuela desligada de los enfoques tradicionales, y articulada con las pedagogías contemporáneas que alientan la formación de un ciudadano crítico, participativo, en la realidad de las prácticas de aula aún siguen presentándose dinámicas propias del autoritarismo.

El “gobierno de aula” surge como una alternativa apropiada para que tanto maestros como estudiantes experimenten procesos democráticos y todo lo que esto implica: valores como el respeto mutuo, la solidaridad y el trabajo en equipo; pero lo que se busca principalmente con el gobierno de aula es impulsar procesos de autogobierno. Esta experiencia de innovación es una herramienta efectiva, especialmente en una sociedad en la que prevalece el conflicto, pues contempla como principios fundamentales la autonomía y liderazgo, elementos que fueron la guía para desarrollar nuestras propuestas:

- a) Desarrollar el ejercicio de la autonomía, entendiéndola como la libertad del estudiante para obrar asumiendo sus responsabilidades en el marco de los derechos y los deberes.
- b) Fomentar la formación y el ejercicio de la ciudadanía en el marco de la sana convivencia, la tolerancia y la responsabilidad social.
- c) Propiciar el desarrollo socio-afectivo de los estudiantes, por medio de la afirmación de su diferencia en el vivo ejercicio de la participación voluntaria en actividades grupales.
- d) Impulsar procesos de concertación entre los estudiantes para resolver los diferentes conflictos que aparecen dentro del aula y requieren de una buena solución.

A partir de estos propósitos definimos la siguiente agenda:

- Fase 1, año 2007: Asamblea general de docentes para definir una estrategia de convivencia institucional que esté de acuerdo con el naciente PEI y el reciente manual de convivencia.
- Fase 2, año 2008: Organización del gobierno escolar (demandada por la ley) y del gobierno de aula, teniendo en cuenta las necesidades del colegio para la identificación de los comités y sus funciones; surge como una instancia de participación para los estudiantes, de grado cero a once, y como un paso del conducto regular y el debido proceso en el Manual de Convivencia, además de ser el sustento teórico presente en los ejes de formación del PEI.

- Fase 3, año 2008: Capacitación a docentes sobre autonomía y participación, haciendo énfasis en las nuevas relaciones de poder tradicionales, que ahora están modificadas por el liderazgo y la comunicación, junto con los alcances del gobierno de aula y las estrategias de participación.
- Fase 4: Trabajo desde la dirección de grupo y los comités de aula para conectar los procesos de autogestión con los proyectos transversales institucionales, para así solucionar las necesidades de los diferentes cursos desde el acompañamiento del director de grupo.
- Fase 5: Trabajo en el aula, con los comités para la solución de conflictos, y trabajo fuera del aula, liderando actividades pertinentes a cada proyecto transversal al que están conectados los mismos; se fortalece la estrategia de participación en las direcciones de grupo, que ahora son quincenales.

Estrategias y actividades

- Se propiciaron condiciones para la participación de todos los docentes en la creación de los comités y la definición de sus funciones, la conexión con los proyectos transversales y su convergencia en las actividades institucionales.
- Se promovió la participación de todos los directores de grupo en la conformación de comités en el aula, en el seguimiento de estas organizaciones, en la posición flexible frente a la gestión de proyectos de los estudiantes y en la solución de conflictos en el aula.
- Se impulsó la participación de todos los estudiantes en reuniones de comités en el aula, en la gestión de proyectos simples y pertinentes para el aula, mientras se enlazaba este proceso con el trabajo para la solución de conflictos y el manejo de faltas leves, descongestionando el trabajo del docente director de grupo y de las coordinaciones.
- Las asambleas de comités institucionales se trazaron como meta enriquecer los proyectos transversales institucionales y crear otras instancias de participación institucional; además, de acuerdo con las funciones de los comités, buscaron participar en actividades locales.
- Se animó a los agentes educativos hacia la unificación del gobierno de aula en el marco de las actividades del Gobierno Escolar, permitiendo la organización y el desarrollo del cronograma electoral y garantizando la periodicidad y permanencia del programa.

La función de la didáctica en el proceso

La didáctica utilizada es la que propone la Escuela Nueva o Escuela Activa del Gobierno de Aula; pretende superar el autoritarismo y ofrecer a los estudiantes la opción del trabajo colaborativo, grupal y la autogestión de proyectos de acuerdo con sus necesidades y las de su comunidad. El estudiante asume una posición activa y el docente le acompaña en su crecimiento cognitivo y de autonomía moral. En el proceso de la innovación se observa el respeto por los intereses genuinos de los niños; el docente no decide sobre la pertenencia a los diferentes comités del aula, sino que es el niño quien se ubica de acuerdo con su potencial.

El maestro escucha y tiene en cuenta el punto de vista del estudiante; en esa comunicación se retroalimentan los proyectos y fluye la solución de conflictos en el aula. El poder y la sumisión se remplazan por el afecto y la cooperación, mientras que el maestro cede el poder a sus alumnos para que ellos, a través del autogobierno y de sus comités, elaboren sus propias reglas.

Beneficiarios de la propuesta

Como lo menciona el Manual de Convivencia, el “gobierno de aula” es: “[...] una estrategia que involucra docentes y estudiantes bajo condiciones de participación, igualdad y cogobierno”; favorece a la totalidad de la comunidad educativa porque propicia el espacio para su participación y para el desarrollo pedagógico y social. Pone en el primer plano a los estudiantes para que el desarrollo personal y colectivo surja del liderazgo y de sus habilidades emocionales, de tal manera que sea posible ponerlas en práctica en un grupo que ya valora sus desempeños individuales y sociales.

Durante el desarrollo, y con la idea de hacer el seguimiento respectivo, se tuvieron en cuenta las siguientes dimensiones. Ver *Cuadro 1*.

El impacto

El impacto pedagógico y social se puede constatar a partir de los siguientes aspectos:

1. Aumento exponencial de la participación de los estudiantes en las jornadas de Fiesta Democrática, hecho que implica:
 - Empoderamiento respecto de los procesos democráticos.
 - Participación de los estudiantes en encuentros de líderes escolares por UPZ y localidades.

Cuadro 1

Planear	Hacer	Verificar	Actuar
Estudio de necesidades y de caracterización de la población	Proyección de una organización institucional que recoja las necesidades y objetivos educativos de la comunidad, convertidos en normatividad	Construcción institucional de un documento que responda a las demandas del contexto	Establecimiento del PEI y del Manual de Convivencia
Proyección de un derrotero institucional que destaque las habilidades de los estudiantes, poniéndola en función del beneficio colectivo y de las necesidades particulares de su grupo	Definición de una estrategia de convivencia institucional acorde con el naciente PEI y el naciente manual de convivencia	Capacitación y consulta entre los docentes alrededor del Gobierno de Aula y su participación	Establecimiento del Gobierno de Aula como eje fundante del Manual de Convivencia y del PEI
Proyección de un marco normativo institucional que se acopla a los requerimientos de la Ley General	Organización del gobierno escolar, demandado por la ley, y del gobierno de aula, teniendo en cuenta las necesidades del colegio para nombrar los comités y sus funciones	Desarrollo del cronograma oficial del Gobierno Escolar, en conjunto con el proceso del Gobierno de Aula	Engranaje del Gobierno de Aula con el Gobierno Escolar
Proyección del Gobierno de Aula con los demás proyectos transversales institucionales	Trabajo, en el aula, con los comités para la solución de conflictos; trabajo fuera del aula liderando actividades que sean pertinentes para cada proyecto transversal al que están conectados	Funcionamiento efectivo y eficaz durante actividades y procesos integrados	Engranaje del Gobierno de Aula con los proyectos transversales de la institución

- La totalidad de los estudiantes, tanto en preescolar y primaria, como en bachillerato, debe tener conocimiento de las propuestas realizadas por los representantes en cada uno de los cargos.
2. Integración de las actividades de área, incluyendo a los profesores y sus planes de aula, con los comités, lo que implica:
 - Continuidad en las labores asignadas y responsabilidad frente a los proyectos, desde profesores, hasta estudiantes.
 - Que cada proyecto transversal se integre con las labores específicas de los comités.
 3. Asignación de tareas particulares en las direcciones de grupo, lo que implica:
 - Que cada Comité se encarga de labores específicas; como grupo, están en un constante ejercicio de autoregulación y autonomía.
 - La creación de programas, como el de “apadrinamiento”, donde el Comité Académico apoya a los compañeros que han tenido dificultades en sus materias.

Los instrumentos

A través de las actas, los procesos de seguimiento se desarrollan a partir del grado tercero; en preescolar, primero y segundo las profesoras adelantan las elecciones con estrategias de juego, más pedagógicas, para que los niños comprendan qué es un comité y qué es cogobierno.

Anualmente se establece un tema sobre el que se debe desarrollar la Fiesta Democrática, éste determina lo que se trabaja en las guías de preparación; pueden ser ejes del Manual de Convivencia, mecanismos de participación o contenidos que surgen de la misma comunidad. Ver *Cuadro 2*.

Conclusiones

La estrategia del “gobierno de aula” es una oportunidad para desarrollar habilidades sociales, afectivas, políticas y proyectos de autogestión que los estudiantes asumen responsablemente desde su comité. El desarrollo del pensamiento crítico y creativo constituye el horizonte pedagógico de los docentes.

Además de los órganos del gobierno escolar, la presencia de seis comités ha garantizado nuevas instancias de participación para los estudiantes: Derechos humanos y convivencia; Ecológico; Prevención de emergencias; Comunicación y académico; Social y nutrición y Deportivo y cultural.

Han aumentado los intereses genuinos de los estudiantes y ellos buscan desarrollarlos a través del trabajo en equipo y de la construcción de acuerdos colectivos,

Cuadro 2

	Descripción	Función
Antes	Matrices de revisión y evaluación del Manual de Convivencia	Periodicidad: Anual. Dar a conocer el Manual de Convivencia, el PEI y los conductos regulares; establecer canales de comunicación que permitan a los estudiantes retroalimentar estos documentos institucionales a través de las instancias de participación
Antes	Guías de trabajo para la preparación de la Fiesta Democrática	Periodicidad: Anual. Ambientar el desarrollo de la Fiesta Democrática, establecer una diferenciación de los diversos cargos a los que se aspira en la conformación del Gobierno Escolar
Durante	Actas de conformación del Gobierno de Aula	Periodicidad: Anual, en dirección de curso. Al inicio del año lectivo, en cada uno de los cursos, se adelanta una dirección en la que se establecen los Comités que conforman el Gobierno de Aula con su respectivo líder, según las preferencias de los estudiantes, y se socializan los objetivos que los comités tendrán durante el año
Durante	Actas de Gobierno de Aula y líderes por comité	Periodicidad: Anual. Se formaliza a través de un acta, en una sesión de dirección de grupo donde también se elige al representante del grupo y se establecen las funciones de los líderes y el representante en el curso
Durante	Acta de Asamblea General por Comités	Periodicidad: Anual. Establecer objetivos generales de los comités; en ese momento los estudiantes, por secciones (primaria y bachillerato), se encuentran con compañeros de diferentes cursos y se reúnen con los profesores que lideran los comités a nivel institucional, para socializar sus funciones y recoger las inquietudes y sugerencias de los estudiantes.
Después	Matriz de evaluación del Gobierno de aula	Periodicidad: Mensual. En dirección de grupo. Recoger las tareas de los comités a mediano y corto plazo; evaluar las fortalezas y los aspectos a mejorar respecto de las labores específicas que se han fijado los comités.

es decir, verdaderos procesos democráticos y de convivencia pacífica; así, se han afianzado los conocimientos en áreas como Derechos Humanos y solución de conflictos, Medio ambiente, Prevención de emergencias, Nutrición, Deporte y cultura.

En general, se han transformado las relaciones de poder en el aula y el estudiante participa en la solución de los conflictos. También se ha descongestionado la atención de los procesos liderados, antes exclusivamente, por los directores de grupo y las coordinaciones; ahora son apoyados por los comités de aula, los cuales atienden faltas leves, siendo las graves y las gravísimas asunto de instancias superiores.

Referencias

- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, E. (1947). *La educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- Escámez, J., y Ortega, P. (1986). *La enseñanza de las actitudes y valores*. Valencia: Nau Libres.
- Gordillo, M. V. (1992). *Desarrollo moral y educación*. Pamplona: EUNSA.
- González Lucini, F. (1991). *La educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Alhambra-Longman.
- Hersh, R., Reimer, J., y Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lipman, M., Sharp, A. M., y Oscanyan, F. S. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Marín, M. A. (1987). *Crecimiento personal y desarrollo de valores*. Valencia: Promolibro.
- Puig, J., y Martínez, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate.

Quinto Puesto

Escribo ensayos, leo crítica y creativamente. Propuesta dirigida a mejorar la calidad de la educación mediante la universalización de la escritura de ensayos en el sistema educativo

LEANDRO EVARISTO CERRO ROBLES¹

La presente propuesta, titulada “Escribo ensayos, leo crítica y creativamente”, es en realidad la segunda “puesta en escena” de un proyecto concebido para superar las deficiencias del sistema educativo en cuanto a procesos de lectura y escritura, reorientando el quehacer pedagógico hacia la universalización de la escritura de ensayos en todos los niveles del sistema.

Se afirma que es una segunda puesta en escena porque a este trabajo le antecede otro documento, el libro *Curso de escritura para principiantes*, publicado por Mundo Novus en noviembre de 2013. En dicho texto se presentan en detalle los fundamentos conceptuales que dan origen al proyecto y los desarrollos que se requieren para implementarlo en sus diferentes etapas. Mientras que la propuesta “Escribo ensayos, leo crítica y creativamente” es la concreción e implementación de lo anunciado en el título, durante cinco (5) años, en una institución pública de educación secundaria en Bogotá -Colegio Ricaurte IED (Concejo)-, en cursos de 40 estudiantes en todos los grados de sexto a undécimo.

La población estudiantil de esta institución está compuesta por niños y jóvenes entre los 9 y 18 años de edad de estratos 0, 1, 2 y 3; pertenecen a un entorno educativo y familiar con una carencia absoluta de tradición lectora (no hay biblioteca

1. Narrador y ensayista. Licenciado en Filología e idiomas de la Universidad Nacional de Colombia. Magister en Administración y supervisión educativa de la Universidad Externado de Colombia y Especialista en Docencia universitaria de la Universidad Santo Tomás. Ha sido catedrático en las universidades: Externado de Colombia, Distrital Francisco José de Caldas, Santo Tomás y Universidad Nacional de Colombia, entre otras. Autor de *Textos y pedagogía* (Ensayo, 1994), *Técnicas de Escritura* (Ensayo, 1996); *Todos morimos dos veces* (Cuentos, 2000), *La máscara del tigre* (Novela, 2010) y *Curso de Escritura para principiantes* (Ensayo, 2013). En la actualidad es profesor de la Secretaría de Educación de Bogotá y orienta el seminario “Escribir para publicar”, dirigido a docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia y de otros centros universitarios del país.

en el colegio y los estudiantes no acostumbran leer libros completos en ninguna asignatura) y, por supuesto, sin herramientas conceptuales para abordar procesos de escritura creativa de ensayos. Como la implementación del proyecto requiere de un trabajo simultáneo con los fundamentos conceptuales, el lector encontrará a lo largo de este documento la descripción de aquellos elementos teórico-conceptuales que sean pertinentes en cada caso.

Así, el proyecto se ha desarrollado con el propósito específico de orientar el trabajo académico hacia la producción intelectual, que en este caso es la escritura de ensayos. Para ello se hizo necesario reconceptualizar, tanto la práctica lectora, como la escritura, y así posibilitar que el estudiante pudiera asumirlas como una unidad dialéctica compuesta por dos instancias creativas de un mismo proceso intelectual.

Fundamentos conceptuales

La tradición escolar ha establecido como norma -derivada del proceso de alfabetización- que el binomio conceptual lectura-escritura se desarrolla en dos instancias distintas y, en consecuencia, lo trabaja como dos procesos independientes cuando la verdad es que es uno solo. La lectura y la escritura se producen simultáneamente en una simbiosis dialéctica; una deviene de la otra y viceversa, así sucesivamente. La acción de escribir implica una lectura simultánea y al leer el pensamiento desarrolla una etapa nueva de escritura mental.

La confusión viene de los métodos de alfabetización de esa tradición, centrados exclusivamente en el desciframiento del alfabeto, lo que da origen a la llamada cultura alfabetizada. El gran desfase está en que el proceso de alfabetización se trabaja mecánicamente y desconoce que el niño es constructor de símbolos². En razón a esta condición, cuando inicia su instrucción alfabética ya posee una práctica de varios años como hacedor de símbolos, tiempo durante el cual no solo construye sus propios símbolos, sino que los descifra y transforma. Por tanto, está preparado para interiorizar otros sistemas simbólicos, como es el caso del código escrito, tanto en su proceso creativo como en su desciframiento.

Como el entrenamiento, tanto en la grafía como en el desciframiento, que se adelanta en la etapa de alfabetización es mecánico y la elaboración de símbolos es un proceso creativo, es claro que el primero no puede conducir al segundo, con lo que la escritura creativa³ desaparece como posibilidad y expectativa para el nuevo usuario del código escrito.

2. Piaget, J. (1990). *La formación del símbolo en el niño*. Buenos Aires: FCE.

3. El concepto de escritura creativa no se refiere exclusivamente a la creación literaria de ficción, como comercialmente lo han difundido los programas universitarios, sino que abarca toda expresión escrita en la que se genere una nueva elaboración del pensamiento, ya sea en lenguaje denotativo o connotativo. El ensayo es, por tanto, una modalidad de escritura creativa.

Ejercicio crítico y universalización de la escritura de ensayo

La apuesta conceptual consiste en restablecer la unidad lectoescritural, lo que implica asumir la lectura y la escritura como instancias simultáneas y creativas de un mismo proceso. Para ello, se requiere desarrollar en los estudiantes el espíritu crítico, es decir, la capacidad de cuestionar la realidad, sean normas o valores, que impone el núcleo social o los hechos y eventos propios de la interacción social, lo que fundamenta un criterio propio.

Este espíritu crítico, apoyado en el raciocinio y sustentado en el conocimiento, posibilita una lectura crítica de la realidad que se confronta. Así, al momento de enfrentar al estudiante a un texto determinado tendrá las herramientas necesarias para analizarlo en sus componentes, con lo que podrá desarrollar una lectura crítica, el insumo básico del proceso creativo y, como tal, la base fundamental para la escritura.

Los elementos conceptuales que proporciona la lectura crítica se constituirán, por supuesto, en el material primario de la escritura de ensayo, con lo que se da paso al desarrollo de la otra instancia del proceso creativo: la escritura propiamente dicha.

Como ya se planteó, estos dos procesos son simultáneos e interdependientes. Sin embargo, cuando no se deja registro escrito de la reflexión crítica en la instancia de la lectura, ya sea porque la reflexión no se produce o por inconsistencias de otro orden, el proceso termina por desvirtuarse en razón a la volatilidad de las ideas, a la fragilidad de la memoria y a limitantes estructurales en la escritura del sujeto lector. Si no se produce la escritura, desaparece en alta medida la producción intelectual y la lectura, como ejercicio intelectual, pierde gran parte de su esencia, de su consistencia y validez.

Ahora, ¿por qué el ensayo y la universalización de su escritura? Sencillamente porque es el tipo de texto que más se utiliza en el medio académico. El discurso científico, el discurso histórico, el discurso pedagógico y todas las demás variantes de discursos académicos, en todas las áreas del conocimiento, están vertidos en textos tipo ensayo. Por tanto, es el texto que trabaja la academia en un currículo integral y el texto que debe producir la academia.

Es por ello que este proyecto que hemos venido implementando desde hace más de un lustro, está encaminado a desarrollar en los estudiantes la competencia escritural mediante la elaboración de ensayos. Pero hay muchas otras razones. Poderosas razones. Es, por excelencia, el texto más versátil para expresar los desarrollos, tanto del discurso expositivo, como del argumentativo. Además, el dominio de la escritura de ensayo habilita el acceso, como lector eficiente, a las mejores obras del pensamiento universal.

La universalización de su escritura en todo el sistema educativo, establece altos niveles de exigencia en el uso del código lingüístico verbal por parte de los actores que intervienen en la educación, en especial para maestros y estudiantes, a la vez que permite que el dominio y la calidad de la producción intelectual sea más cualificado, en la medida en que se fortalezca la base lectora y conceptual del estudiante grado tras grado.

Lectura de obras clásicas de la literatura universal

La literatura considerada clásica es el conjunto de aquellos textos valorados a través de los tiempos como la producción de los más cualificados maestros de la humanidad en creación y en uso del lenguaje. Por tanto, los textos clásicos son los referentes ideales para construir un proceso de formación en creación y en el uso de estructuras lingüísticas significativas, debido a que aportan altas dosis de calidad en lenguaje, imaginación, creatividad, estructura, estética, poética, cultura y otros elementos de gran valía para el proceso. En especial, permiten desarrollar una visión crítica y creativa de la realidad, fundamental para la reflexión personal, que es la esencia del ensayo.

Además de desarrollar en sus obras los planteamientos más significativos sobre poética y el arte de escribir, los clásicos reúnen el conjunto de historias más atractivas para lectores de todas las edades. Es por eso que este proyecto contempla la lectura, al año, de ocho (8) libros de literatura clásica en cada grado, los cuales son objeto de análisis cuyos resultados se constituyen en referentes conceptuales para la escritura de los ensayos de los estudiantes. Un camino directo, consistente, versátil e irreversible para promover en la academia la universalización de la escritura creativa en la modalidad de ensayo. La experiencia ha demostrado una gran aceptación de estos libros entre los estudiantes.

De cómo transitar el camino

El cómo transitar el camino hacia la escritura de ensayo, parte siempre de una etapa de motivación y ambientación enfocada hacia la lectura, en este caso, de un clásico: Jorge Luis Borges. Presentar a Borges nos lleva a sus temas obsesivos: el libro, el laberinto; así, la ocasión se hace propicia para una lectura de iniciación: *Los dos reyes y los dos laberintos*. Palabras que dimensionan los dos laberintos contrapuestos en la breve historia borgiana; en ambos, late un nuevo concepto: la infinitud, matizado por la “concepción de mundo” que se hace evidente en el laberinto que concibe y “construye” a cada uno de los dos reyes a su imagen y semejanza (toma de notas por parte de los estudiantes).

A estas alturas el tema permite la complejidad, la reflexión deriva hacia uno de los laberintos emblemáticos de la cultura: el laberinto que Minos encargó a Dédalo

para encerrar al Minotauro (Cambio en la secuencia metodológica para dar paso a una narración oral que incentiva el interés del auditorio: el mito griego del Minotauro).

La ambición desmedida de Minos lo lleva a contravenir la voluntad del dios Neptuno de sacrificar en su honor al toro blanco que el mismo dios le ha regalado; así llega el consecuente castigo divino: inspirar en la reina Pasifae una insana pasión libidinosa por el toro, que da como resultado el nacimiento del hijo monstruoso de la reina: el Minotauro (Nuevo cambio de tercio metodológico, y toma de notas, para dar paso a la lectura de otro cuento de Borges: *La casa de Asterión*, que es la introspección del hombre-toro que contrapone la infinitud de su casa (el laberinto que construyó Dédalo) con la visión que de él y de su casa tienen los demás).

Ahora la reflexión derivada de la lectura permite distinguir cuatro laberintos; si se quiere, otro más: el que cada uno -cada estudiante, cada persona, usted mismo- lleva dentro. Su propio laberinto.

Pues bien, expuestos los elementos que constituyen el cuerpo de ideas o contenido central del ensayo, ya se cuenta con una serie de “notas de clase” y se da paso a una nueva fase: la escritura propiamente dicha. De la misma reflexión deviene un título que condensa un planteamiento: “El laberinto como concepción de mundo en los cuentos *Los dos reyes y los dos laberintos* y *La casa de Asterión* de Jorge Luis Borges”. Cada estudiante deberá encontrar una escritura que incluya algunos de los elementos enunciados.

Previamente se ha explicado un modelo de ensayo con planteamiento, demostración del planteamiento y referentes conceptuales con uso de citas, y de notas a pie de página, que surten de elementos demostrativos al proceso de investigación inherente a la escritura académica. Estos elementos del modelo hacen parte de los fundamentos conceptuales propios del proceso de escritura de ensayo, y su desarrollo y ejercitación hacen parte de la labor adelantada en clase.

Durante la fase de escritura se desarrolla una etapa de revisión, corrección y perfeccionamiento, que hace parte del entrenamiento necesario para la apropiación de los recursos estilísticos que requiere la buena escritura. Ahora, en la medida en que la escritura de ensayo sea asumida como una realidad académica que los estudiantes desarrollan con solvencia, irá extendiéndose como una práctica normal en todas las áreas del conocimiento, ya que se constituye como una herramienta eficaz para “[...] organizar la vida académica articulando los conocimientos de diversas áreas”⁴.

4. Secretaría de Educación de Bogotá. (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones generales*. Bogotá: SED.

La continuidad de un proceso

Como sucede con todas aquellas acciones de trascendencia en la vida del ser humano, la lectura y la escritura no son algo acabado, sino un proceso continuo que se renueva una y otra vez. La escritura varía en función de las motivaciones del sujeto, y las lecturas dan origen a otros centros de interés que pueden ser canalizados y encauzados hacia nuevos procesos. La lectura es relectura y la escritura siempre es el comienzo de otra escritura.

Como en los cuentos de Borges, la producción de un ensayo derivado de una lectura acrecienta la concepción de quien lee y escribe. Se desarrolla la crítica y se perfecciona la escritura. Alcances y realizaciones son limitados y ubicados en el tiempo, pero cualifican el proceso de formación.

El resultado de este proceso (los ensayos escritos por los estudiantes del Colegio Ricaurte IED (Concejo) entre 2009 y 2014) está plasmado en un libro que apunta a dar cumplimiento a la fase de socialización y cargar de sentido a la primera escritura creativa de un grupo de jóvenes, como realización y producción intelectual. Los más de cuarenta ensayos que hacen parte de este libro: *Escribo ensayos, leo crítica y creativamente*, se constituyen en sí mismos como “un camino” inicial en el ejercicio regular de la escritura creativa. A continuación se presenta una muestra:

El laberinto como concepción de mundo en los cuentos “Los dos reyes y los dos laberintos” y “La casa de Asterión”, de Jorge Luis Borges

Lisette Ruíz

14 años, Grado 9° - 2014

Cuando tratamos el tema “concepción de mundo”, nos encontramos con opiniones diferentes y pensamientos libres e independientes del ser humano. Se trata de la perspectiva que da el punto de vista sobre las cosas o hechos que rodean a las personas. Para integrar esto con los temas de los cuentos “Los dos reyes y los dos laberintos” y “La casa de Asterión” de Jorge Luis Borges, hay que tener en cuenta que aunque son dos historias diferentes, con personajes también diferentes, éstos guardan ciertas semejanzas entre sí con relación a este tema. El *Diccionario Soviético de Filosofía* define la concepción de mundo en los siguientes términos:

Sistema de ideas, conceptos y representaciones sobre el mundo circundante [...] en la sociedad de clases la concepción del mundo presenta un carácter de clase dominante. La concepción del mundo tiene importancia práctica, pues de ella depende la actitud del hombre frente a la realidad que le rodea y sirve de guía para la acción⁵.

5. Diccionario Soviético Filosófico. (1965). Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, p. 75

Según esta definición, la concepción de mundo se puede considerar como el conjunto de ideas y conceptos sobre las cosas cotidianas que suceden a nuestro alrededor; también está determinada por el tipo de sociedad a que estamos acostumbrados. Así, hay que tener claro el por qué del concepto que tenemos de cada cosa, concepto que el ser humano construye y con el que enfrenta la realidad.

En los cuentos “Los dos reyes y los dos laberintos” y “La casa de Asterión” se reflejan las diferentes concepciones que tienen los personajes. Sin embargo, el relato en las dos historias también muestra elementos similares cuando se trata el tema del laberinto. En la primera, la confrontación entre el rey de Babilonia y el rey de Arabia es en realidad la pugna entre dos maneras muy opuestas de concebir el mundo. El rey de Arabia ha ordenado construir un laberinto a su imagen y semejanza: grande y espacioso, de muy pocas salidas. La visita del rey de Arabia es la ocasión propicia para ostentar su oscuro poder representado en el laberinto, por lo que introduce a su visitante en el laberinto sabiendo que no podrá descifrar la salida.

Este laberinto concuerda con todas las referencias que indican un espacio físico creado artificialmente, a partir de repeticiones y encrucijadas, para ofrecer opciones iguales que confunden e impiden la salida. Es una concepción de laberinto con connotaciones muy especiales. Para el rey de Babilonia este concepto se ejemplifica así:

[...] hubo un rey en las islas de Babilonia que congregó a sus arquitectos y magos y les mandó a construir un laberinto tan complejo y sutil que los varones más prudentes no se aventuraban a entrar, y los que entraban se perdían. Esa obra era un escándalo, porque la confusión y la maravilla son operaciones de Dios y no de los hombres⁶.

Es un rey fuerte y arrogante, concibe su laberinto como un lugar donde hay caminos que son difíciles para el hombre y de donde nunca se pueda salir.

Por su parte, el rey de Arabia tiene otro concepto de laberinto. Incluso el mismo laberinto que construyó el rey de Babilonia lo padece y lo camina a su manera:

[...] y el rey de Babilonia (para hacer burla de la simplicidad de su huésped) lo hizo penetrar en el laberinto, donde vagó afrentado y confundido hasta la declinación de la tarde. Entonces imploró socorro divino y dio con la puerta. Sus labios no profirieron queja ninguna, pero le dijo al rey de Babilonia que él en Arabia tenía otro laberinto y que, si Dios era servido, se lo daría a conocer algún día⁷.

6. Borges, Jorge Luis. (2005). Los dos reyes y los dos laberintos. Cuentos. Bogotá: Alfaguara, p. 65

7. Ibidem.

Y así sucede. El laberinto del rey de Arabia era el desierto. Concuerta con su entorno, con su forma de ser y con sus creencias. Para él no existía un laberinto como tal. Su concepción sencilla de la vida y su reverencia a Dios le permiten encontrar el laberinto perfecto en la misma naturaleza. Como consecuencia de las burlas que le hizo el rey de Babilonia, decide enfrentarlo a ese laberinto sin nada con que recorrerlo, planeado para que el rey de Babilonia pagara la afrenta que le había hecho:

[...] juntó sus capitanes y sus alcaldes y estragó los reinos de Babilonia con tan venturosa fortuna que derribó sus castillos, rompió sus gentes e hizo cautivo al mismo rey. Lo amarró encima de un camello y lo llevó al desierto. Cabalgaron tres días y le dijo: “¡Oh, rey del tiempo y substancia y cifra del siglo!, en Babilonia me quisiste perder en un laberinto de bronce con muchas escaleras, puertas y muros; ahora el Poderoso ha tenido a bien que te muestre el mío, donde no hay escaleras que subir, ni puertas que forzar, ni fatigosas galerías que recorrer, ni muros que veden el paso”. Luego le desató las ligaduras y lo abandonó en la mitad del desierto, donde murió de hambre y de sed⁸.

También podemos encontrar otro concepto de laberinto en “La casa de Asterión”. Como en el cuento solo se relata una parte de la historia del Minotauro, revisemos el origen del mito para mayor ilustración. El dios Poseidón regala al rey Minos un esbelto toro blanco para que lo sacrifique en su honor. Pero el rey, impresionado por la hermosura del animal, lo cambia por un toro común. Ofendido, el dios castiga al rey inspirando en su esposa, Pasifae, una pasión libidinosa por el toro. Finalmente Pasifae logra, a través de una artimaña, unirse sexualmente con el toro blanco y de esa unión nace el Minotauro, con cuerpo de hombre y cabeza de toro: “[...] y la reina dio a luz un hijo que se llamó Asterión (Apolodoro)”⁹.

Para ocultar y retener al monstruo, el rey Minos ordena al artesano Dédalo construir el laberinto, donde la bestia es encerrada y alimentada por muchos años con hombres y mujeres vírgenes hasta que muere a manos de Teseo. Borges pone en boca de Asterión el relato de cómo transcurre su vida en lo que él considera su propia casa.

Es verdad que no salgo de mi casa, pero también es verdad que sus puertas (cuyo número es infinito) están abiertas día y noche a los hombres y también a los animales. Que entre el que quiera¹⁰.

Para Asterión el laberinto no es una cárcel, y las infinitas puertas de su casa están abiertas día y noche; si él no sale es porque no quiere, además, puede entrar el que quiera. Pero... ¿quién se atreverá?

8. *Ibidem*.

9. Borges, Jorge Luis. *La casa de Asterión*. Epígrafe.

10. *Ibidem*.

Las aventuras como fundamento de experimentar cosas nuevas en el libro *Las aventuras de Tom Sawyer*

María Fernanda Casallas
10 años/Grado 6/ 2013.

En *Las aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain, se cuenta que las aventuras son el fundamento de este libro, puesto que eran lo que Tom siempre buscaba hacer, encontrar el lado bueno de las cosas y lo más divertido. Pero su tía Polly tenía otra perspectiva de cómo eran las cosas.

Tom era el niño más aventurero, a él siempre le gustaba pensar diferente a las otras personas. Cuando se fue por el tesoro -se cuenta en un capítulo- buscaron y buscaron y ubicaron el lugar, pero a pesar de que todavía no lo habían encontrado no se rindió. Eso lo podemos ver en este párrafo:

Huck empezó a escavar con furia. Pronto descubrieron unas tablas y las levantaron. Ocultaban una ancha grieta natural que se prolongaba bajo la roca. Tom se metió dentro, alumbrando con la vela lo más lejos que pudo por debajo de la peña; pero dijo que veía el fin de aquello. Propuso que lo explorasen y se metió por debajo de la roca, con Huck a la zaga. La estrecha cavidad descendía gradualmente. Siguieron su quebrado curso, primero hacia la derecha, y a la izquierda después. Tom dobló una rápida curva y exclamó: -¡Huck, Huck!, ¡Mira ahí! Era la caja del tesoro¹¹.

Esto significa que por su persistencia Tom al fin encontró el tesoro que había buscado, y así pudo hacer lo que quiso con el dinero, pero también lo compartió con su amigo Huck.

La aventura de los funerales de Tom

Otra de las aventuras que tuvo Tom Sawyer fue cuando se fue a acampar con su amigo. Su tía Polly estaba muy preocupada, pues ya había pasado un determinado tiempo. Entonces ella no dio más y organizó un funeral para él. Cuando Tom supo que le iban a hacer un funeral, fue a su propio funeral. En esta aventura que acabo de contar, no fue que se había ido de la casa ni nada de eso, sino que él reflexionó y se fue a su propio funeral y ahí fue cuando la tía Polly dijo... Más bien comprobémoslo con el siguiente párrafo:

Aquél era el gran secreto de Tom: la idea de regresar con sus compañeros en piratería y asistir a sus propios funerales. Habían remado hasta la orilla del Misuri, a horcajadas sobre un tronco, al atardecer del sábado, tomando tierra a cinco o seis millas más abajo del pueblo; habían dormido en los bosques, a poca distancia de las casas,

11. Mark Twain. (2013). *Las aventuras de Tom Sawyer*. Bogotá: LIBROdot.com, p. 81

hasta la hora del alba, y entonces se habían deslizado por entre callejuelas desiertas y habían dormido lo que les faltaba de sueño en la galería de la iglesia, entre un caos de bancos perniquebrados¹².

Esto nos muestra otra gran aventura de Tom, cuando se fue a acampar y luego fue a su funeral, y todos allí se asustaron porque no regresaba, pero él estaba vivo y luego volvió.

Una aventura de amor

Esta aventura es la mejor, pues en esta aventura sucede una cosa maravillosa, que es lo mejor para Tom. Resulta que Tom se consiguió una novia llamada Becky. Ella iba a su escuela pero a ella no le gustaba al principio Tom. Él la perseguía y ella huía de él, pero un día cuando él esperaba a que saliera le iba a dar una rosa y no pudo porque, de tanto esperar, ya se le había dañado y no podía dársela así de destrozada como estaba. En fin, cuando por fin sale, Tom la empezó a buscar y le dijo unas cosas y luego de ello... Vamos a ver mejor en este párrafo lo que pasó.

Ahora, Becky -le dijo, suplicante-, ya está todo hecho..., ya está todo menos lo del beso. No tengas miedo de eso..., no tiene nada de particular. Hazme el favor, Becky. Y la tiraba de las manos y del delantal. Poco a poco fue ella cediendo y dejó caer las manos; la cara, toda encendida por la lucha, quedó al descubierto, y se sometió a la demanda. Tom besó los rojos labios y dijo: Ya está todo acabado. Y ahora, después de esto, ya sabes: no tienes que ser nunca novia de nadie sino mía, y no tienes que casarte nunca con nadie más que conmigo. ¿Quieres? -Sí; nunca seré novia de nadie ni me casaré más que contigo, y tú no te casarás tampoco más que conmigo¹³.

Lo mejor de esto es el beso que Tom le dio a Becky, y así concluye. La gracia de esta aventura está en que es una de las más divertidas que tuvo Tom porque fue una aventura de amor. Y así se contó esta historia, en la que Tom tuvo novia.

12. *Ibid*, pp. 44-45.

13. *Ibid*, pp. 44-45.

Referencias

- Borges, Jorge Luis. (2005). *Cuentos*. Bogotá: Alfaguara.
- Calvino, Ítalo. (1993). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Tusquets.
- Cassany, Daniel. (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, Daniel. (1996). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Grao.
- Cassany, Daniel. (1997). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cerro, Leandro. (1988-Octubre 2). Consejos a escritores jóvenes de boca de Goethe. *El Tiempo. Lecturas Dominicales*.
- Cerro, Leandro. (1996). *Técnicas de Escritura*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Cerro, Leandro. (1999). *Textos y pedagogía. Caracterización y metodología de la lectura y la escritura*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Cerro, Leandro. (2013). *Curso de escritura para principiantes*. Bogotá: Mundo Novus.
- Diccionario Soviético Filosófico*. (1965). Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos.
- Lukács, Georg. (1970). *El alma y las formas. Teoría de la novela*. México: Grijalbo.
- Ong, Walter. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1990). *La formación del símbolo en el niño*. Buenos Aires: FCE.
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones generales*. Bogotá: SED.
- Twain, Mark. (2013). *Las aventuras de Tom Sawyer*. Bogotá: LIBROdot.com.
- Van Dijk, T. A. (1983). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. A. (1997). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Vygotski, Lev. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Premio a la Investigación e Innovación Educativa en el Distrito Capital

Esta publicación realizada por la Secretaría de Educación del Distrito, SED, y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, compila las diez mejores experiencias de innovación y de investigación presentadas por los docentes y directivos docentes de Bogotá a la VIII versión del Premio a la Investigación y la innovación educativa 2014. Los textos publicados dan cuenta de la labor transformadora que estos importantes actores emprenden con sus comunidades en instituciones educativas oficiales de la capital; exaltan además su rol intelectual y su compromiso con un proyecto educativo y cultural de ciudad y de país.

SERIE
PREMIO
INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

