



Serie
PREMIO
INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

Premio a la Investigación e Innovación Educativa

Experiencias 2017



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

**BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS**

EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico



SERIE
PREMIO
INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

**Premio a la Investigación
e Innovación Educativa
Experiencias 2017**

Premio a la Investigación e Innovación Educativa

Experiencias 2017

Publicación Anual,
Serie Premio No. 3, de 2018

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores

Carmen Sofía Ospino Gómez, Claudia Margarita Beltrán Castillo, John Alexander López Moreno, Diego Fernando Mendoza Torres, Jimmy Alexander Baquero Ascencio, Liliana Sánchez Henao, Luz Myriam Fajardo Muñoz, María Lisbeth Lombo Sánchez, Oscar Leonardo Cárdenas Forero, Rosana Gómez Castro, Ruth Yamile Carrillo Ochoa, Salomón Rodríguez Piñeros, Sonia Milena Uribe Garzón, Tadiana Guadalupe Escorcía Romero

© SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED

Secretaría de Educación del Distrito Capital
Subsecretario de Calidad y Pertinencia
Subsecretario de Calidad y Pertinencia 2018
Director de Formación de Docentes
e Innovaciones Pedagógicas

María Victoria Angulo González
Iván Darío Gómez Castaño
José Maximiliano Gómez Torrest
David Alberto Montealegre Pedroza

© IDEP

Directora General
Subdirectora Académica
Profesional Subdirección Académica
Coordinación Editorial
Asesores de Dirección

Contratistas

Equipo de trabajo

Facultad de Ciencias

Claudia Lucía Sáenz Blanco
Juliana Gutiérrez Solano
Ana Alexandra Díaz Najar
Diana María Prada Romero
Edwin Ferley Ortiz Morales
María Isabel Ramírez Garzón
Juan Harbey Numpaque Fonseca
Yudy Janeth Camargo Camargo
Óscar Julio Segura Martínez

Secretaría de Educación del Distrito, SED
Elizabeth Sánchez Manrique
César Augusto Ramírez Romero
Universidad Nacional de Colombia
Coordinación General: Diana María Fariás Camero
Producción Audiovisual: Carlos Barriga (Facultad de Artes) y
Doris Adriana Santos (Facultad de Ciencias Humanas)

ISSN 2462-781X
Ejemplares 500
Edición, diseño y diagramación Taller de Edición • Rocca® S.A.S.
Impresión Subdirección Imprenta Distrital - DDD I

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP.
Los conceptos, opiniones y material gráfico (ilustraciones, fotografías y cuadros, etc.) de los artículos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen las políticas institucionales del IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Avenida Calle 26 No. 69D-91, oficinas 805, 806.
Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife
Teléfono: (57-1) 263 0603

www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Bogotá, D. C. - Colombia

Impreso en Colombia

Contenido

| | |
|--|-----------|
| Presentación | 7 |
| Categoría Investigación | 11 |
| Sistematización de una experiencia educativa en Bogotá: ¿educación inclusiva o diversidad excluyente? | 13 |
| JIMMY ALEXANDER BAQUERO ASCENCIO | |
| Mnemotopía: el lugar de la memoria en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales | 31 |
| DIEGO FERNANDO MENDOZA TORRES | |
| La lectura de textos expositivos como generadora de procesos metacognitivos | 47 |
| CARMEN SOFÍA OSPINO GÓMEZ | |
| Del revés al encuentro | 63 |
| TADIANA GUADALUPE ESCORCIA ROMERO LUZ MYRIAM FAJARDO MUÑOZ | |
| Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, a través del aprendizaje basado en juegos para la educación ambiental | 83 |
| LILIANA SÁNCHEZ HENAO | |

| | |
|--|-----|
| Categoría Innovación | 103 |
| Pensar las músicas en contextos: intertextualidad para el desarrollo de las competencias comunicativas y el pensamiento social-crítico | 105 |
| CLAUDIA MARGARITA BELTRÁN CASTILLO SALOMÓN RODRÍGUEZ PIÑEROS | |
| Correo a la libertad | 125 |
| RUTH YAMILE CARRILLO OCHOA | |
| Doña Naranja y sus amigas las Rosáceas: Una experiencia innovadora en el Paraíso | 143 |
| ROSANA GÓMEZ CASTRO MARÍA LISBET LOMBO SÁNCHEZ | |
| El diálogo pedagógico reflexivo, una estrategia para la construcción de acuerdos institucionales compartidos | 163 |
| JOHN ALEXANDER LÓPEZ MORENO | |
| El desarrollo del pensamiento geométrico y espacial de las niñas y niños en el aula es posible con Teselaciones | 179 |
| SONIA MILENA URIBE GARZÓN ÓSCAR LEONARDO CÁRDENAS FORERO | |

Presentación

El Premio a la Investigación e Innovación Educativa, creado por el Acuerdo Distrital 273 de 2007 del Concejo de Bogotá, es un estímulo con el que la ciudad reconoce y exalta la labor de maestras, maestros y directivos docentes del Distrito.

En 2017 se realizó la undécima versión del Premio y, como ya es tradición, en ella se destacó el compromiso de los docentes participantes y su contribución para hacer de Bogotá una ciudad educadora.

En la modalidad de innovación o experiencia pedagógica demostrativa, cada propuesta es una posibilidad distinta de ofrecer ambientes que estimulen el aprendizaje de los estudiantes de manera creativa y conectada con la realidad del contexto. En cada una es posible identificar la ruta seguida para atender a un problema educativo y hacer de este una oportunidad de aprendizaje en beneficio de la comunidad (estudiantes, profesores, directivos, padres de familia, vecindario, entre otros).

Por su parte, en la modalidad de investigación es posible identificar ejercicios rigurosos que dan cuenta de un análisis profundo a un problema educativo dado.

Atendiendo a la riqueza intelectual de las propuestas, a la naturaleza práctica de las mismas y con el fin de aportar al fortalecimiento de la imagen social del docente investigador e innovador, en cabeza de los ganadores, la Secretaría de Educación del Distrito (SED), y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), se permiten compartir con la comunidad académica y el público en general los artículos académicos de las propuestas ganadoras de la XI versión del Premio, en cada una de las dos modalidades.

El conocimiento que aquí se presenta es un reflejo del compromiso de la administración de “Bogotá mejor para todos” por alcanzar el propósito de “reconocer a las maestras, maestros y directivos docentes a través de identificar y potenciar su saber y práctica a favor de sus estudiantes, de sí mismos y de la ciudad” (SED, 2017, p. 101).

Las propuestas que el lector puede encontrar en la publicación son:

En la modalidad de Investigación:

Sistematización de una experiencia educativa en Bogotá: ¿educación inclusiva o diversidad excluyente?

Que contiene el proceso de sistematización de la experiencia de inclusión en el Colegio La Victoria IED, realizada por el docente Jimmy Alexander Baquero Ascencio, como requisito para optar al título de Magister en Educación de la Universidad Externado de Colombia.

Mnemotopía: el lugar de la memoria en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales

La investigación según su autor, el docente Diego Fernando Mendoza Torres, responde a la pregunta por: ¿Cuáles son las concepciones construidas por doce profesores de instituciones educativas oficiales de la ciudad de Bogotá, con relación al lugar de la memoria en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales?

La lectura de textos expositivos como generadora de procesos metacognitivos

Este documento presenta los resultados de la investigación, realizada por la docente Carmen Sofía Ospino Gómez, —Metacognición en la lectura de textos expositivos en grado tercero—, cuyo objetivo fue cualificar el proceso lector de textos expositivos en los estudiantes iniciando el estudio en el grado primero.

Del revés al encuentro

El texto, según sus autoras las docentes Tadiana Guadalupe Escorcía Romero y Luz Myriam Fajardo Muñoz, presenta la investigación desarrollada con familias en condición de desplazamiento que se enfrentan a una cultura que las desconoce, invisibiliza o excluye y que a partir de

una apuesta pedagógica, que reconoce sus saberes, construye colectivamente el puente que las visibilice en el currículo, en el aula, en la dinámica escolar, de mano con los pilares que vertebran el trabajo pedagógico en la educación inicial.

Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, a través de aprendizaje basado en juegos para la educación ambiental

Esta investigación, señala su autora la docente Liliana Sánchez Henao, “evaluó el efecto de un juego sobre el desarrollo de los procesos de razonamiento, análisis, solución de problemas e inferencia en 26 niños de 5º grado de un colegio público de Bogotá”.

En la modalidad de Innovación:

Pensar las músicas en contextos: intertextualidad para el desarrollo de las competencias comunicativas y el pensamiento social-crítico

Escrito por los docentes Salomón Rodríguez Piñeros y Claudia Margarita Beltrán Castillo, este artículo muestra la experiencia desarrollada por ellos a partir de la pregunta: ¿De qué manera el estudio de las músicas en contextos e intencionalidades, pueden contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y al mejoramiento de las competencias comunicativas?, que les ha permitido transformar la enseñanza tradicional de las ciencias sociales.

Correo a la libertad

Correo a la libertad, señala la docente líder Ruth Yamile Carrillo Ochoa, es un proyecto que une, a través del mágico poder de la palabra, las historias de algunos internos de cárceles colombianas con las de estudiantes y egresados del colegio CODEMA.

Doña Naranja y sus amigas rosáceas: una experiencia innovadora en el paraíso

Este proyecto, liderado por las docentes María Lizbeth Lombo Sánchez y Rosana Gómez Castro, que se desarrolla con los estudiantes de primaria y aceleración del Colegio Paraíso Mirador IED, Sede D, tiene por objeto aumentar la tolerancia frente a la diversidad y mejorar la convivencia.

El Diálogo pedagógico reflexivo, una estrategia para la construcción de acuerdos institucionales compartidos

Esta experiencia pedagógica demostrativa, señala su líder el docente John Alexander López Moreno, presenta los efectos que puede obtener una institución educativa al generar espacios organizados y planificados de diálogo entre el colectivo de maestros.

El desarrollo del pensamiento geométrico y espacial de las niñas y niños en el aula es posible con teselaciones

La experiencia, señalan sus líderes, los docentes Sonia Milena Uribe Garzón y Oscar Leonardo Cárdenas Forero, emplea las teselaciones para Niños como una alternativa pedagógica y didáctica en el campo de las matemáticas escolares, que se enmarca en el desarrollo de las habilidades del pensamiento espacial y la construcción de conocimientos geométricos, trascendiendo la mirada convencional de la matemática en la escuela, más allá de las cuatro operaciones básicas.

Con la presente publicación visibilizan las diez experiencias ganadoras de las ciento ochenta y tres prácticas presentadas por docentes y directivos docentes de la ciudad de Bogotá a la décimo primera versión del Premio a la Investigación e Innovación Educativa, cinco en la modalidad de innovación o experiencia pedagógica demostrativa y cinco en la de investigación. Agradecemos a quienes se postularon y felicitamos a las y los ganadores que lideran estas prácticas, como sujetos protagonistas de las transformaciones pedagógicas de la ciudad.

Categoría Investigación

Primer puesto

Sistematización de una experiencia educativa en Bogotá: ¿educación inclusiva o diversidad excluyente?

JIMMY ALEXANDER BAQUERO ASCENCIO¹

Resumen

El presente texto contiene los aspectos más relevantes de la sistematización de la experiencia de inclusión en el Colegio La Victoria IED entre los años 2007 al 2014. Este proceso de investigación se realizó con el propósito de aportar un conocimiento relevante a los planes de mejoramiento institucional y, de esta manera, consolidar una propuesta de educación inclusiva para la diversidad de poblaciones que esta atiende. Entonces, después de recuperar de la memoria de los actores y de los diferentes documentos institucionales, lo que había sido la atención educativa en la última década, se pudo establecer que la experiencia no ha sido coherente con los planteamientos de la educación inclusiva, por el contrario se ha acercado más al modelo de diversidad excluyente. Esto en razón de que las prácticas educativas se han direccionado desde el reconocimiento de un déficit individual, que ha buscado ser superado a través de políticas y medidas de compensación escolar, en este sentido, mediante apoyos y

1 Licenciado en Lingüística y Literatura, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Magister en Educación, de la Universidad Externado de Colombia. Docente de Lengua Castellana, vinculado a la Secretaría de Educación del Distrito (SED), Colegio La Victoria IED. Contacto: jimmybaquero32@hotmail.com

refuerzos externos: fuera del aula, en aulas especiales, con adaptaciones curriculares y el protagonismo del docente de apoyo especial frente al docente de aula regular, lo que se reconoce como un doble currículo.

Palabras clave: educación inclusiva, diversidad excluyente y mejoramiento institucional.

La realidad de la institución y los propósitos de la investigación

En las últimas décadas, se han generado una serie de pactos multilaterales e internacionales en torno a la necesidad y obligación de los Estados de reducir las condiciones de exclusión educativa y social, que han padecido las poblaciones más vulnerables a través de la historia. Dentro de las estrategias y esfuerzos por reivindicar los derechos de dichas poblaciones, el Estado colombiano ha reconocido la educación inclusiva como un derecho positivo de todas las personas con discapacidad (Congreso de Colombia, 2009). En coherencia con este contexto la Secretaría de Educación del Distrito (SED) nombra, en el año 2010, al Colegio La Victoria IED como una institución de inclusión para personas con discapacidad cognitiva leve (SED, 2010).

Esta apuesta que se hace desde la política pública a nivel nacional y distrital ha impuesto grandes retos a las instituciones de educación y, por tanto, a las comunidades educativas que las habitan. Para el caso del Colegio La Victoria las nuevas exigencias se han convertido en grandes dificultades, que en las voces de los docentes, se dieron en el momento de asumir el trabajo de aula con los estudiantes, particularmente con aquellos que presentan algún tipo de discapacidad. Dificultades que se relacionan con la falta de una infraestructura adecuada, la falta de herramientas curriculares para contrarrestar los bajos desempeños de los estudiantes en general y en particular de quienes presentan discapacidad. Asimismo, la ausencia de diagnósticos a estudiantes que evidencian serias dificultades en el aprendizaje y la carencia de cualificación docente frente a la educación inclusiva.

Desde esta perspectiva y condiciones el Colegio La Victoria IED requería una transformación que le permitiera consolidarse como institución incluyente, lo que implicaba cambios en su horizonte institucional y en

su propuesta pedagógica y curricular. Este ejercicio de reflexión y adaptación se convirtió en una necesidad, en la medida que los documentos que sustentan la propuesta institucional fueron elaborados hacia el año 2008 y no se les han realizado cambios estructurales significativos coherentes con las características y exigencias de las poblaciones que atiende en la actualidad. Pero sobre todo no se evidencian transformaciones en lo relacionado con las implicaciones pedagógicas y curriculares que trae asumir el modelo de la educación inclusiva.

En este sentido, es importante decir que la inclusión es un proceso, “una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado” (Ainscow, 2011, p. 3). Por lo que dicho proceso debe partir de la identificación y caracterización de las prácticas educativas que se realizan al interior de las instituciones, de manera tal que se puedan transformar y adaptar según la diversidad de poblaciones atendidas. Es así que para lograr transformar la propuesta educativa del Colegio La Victoria IED se planteó comenzar por dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo se ha dado el proceso de atención educativa a la diversidad de poblaciones en el Colegio La Victoria IED del año 2007 al año 2014?

Ahora bien, el hecho de poder reconocer y entender cómo se había dado el proceso de atención educativa en la institución, en ese periodo, permitió plantear recomendaciones al equipo de gestión del colegio que aportaran en la consolidación de una propuesta educativa inclusiva.

Esto significa que se podrán suplir de una mejor manera las necesidades pedagógicas, académicas y sociales de toda su población. Pero esta labor de adaptación y cambio, como se mencionó, no se da desde cero, por el contrario, debía partir de la experiencia realizada hasta el momento, sin dejar de lado lo conseguido hasta el presente. Por esta razón, fue importante recuperar todo ese saber que se había dado en la práctica educativa de la institución y que no había sido registrado de una forma sistemática. Es así como la reconstrucción de su experiencia inclusiva, a través de la organización y reflexión profunda de sus prácticas, llevó a la producción de un conocimiento institucional relevante, útil también como punto de referencia para otras propuestas educativas distritales, que busquen asegurar el acceso, la permanencia y el éxito de sus estudiantes.

Por lo que se propuso sistematizar, recuperar y construir un relato que compilara la experiencia del Colegio La Victoria como institución

incluyente entre el año 2007 y el 2014. De manera tal, que permitiera elaborar unas recomendaciones al componente: horizonte institucional, posibilitando así mejorar la atención a la diversidad de poblaciones y especialmente la de estudiantes con discapacidad. Cabe señalar que la construcción del relato llevó a que los padres, estudiantes, docentes y directivos docentes conocieran la historia de la inclusión en la institución.

Llegado a este punto, en este proceso de develamiento de la realidad y la experiencia, emerge el reconocimiento de que la institución no ha sido coherente con la educación inclusiva, sino que la experiencia está más acorde con el modelo de diversidad excluyente que propone Carbonell (2015)².

Sobre la educación inclusiva

Las escuelas inclusivas, según Martín (2005), se remontan a un movimiento pedagógico que se dio esencialmente en el Reino Unido y en los Estados Unidos. Se caracterizó porque las escuelas buscaban asegurar la participación de todos los estudiantes en los diferentes ámbitos de la vida escolar. Esta necesidad de pensar una escuela en la que participen todos, es la respuesta que encuentran las distintas minorías que tradicionalmente habían sido excluidas de la participación social y educativa, para reivindicar sus derechos y poder alcanzar mejores condiciones de vida. Así, comienzan a concebirse colegios en los que puedan converger las diferentes tipologías de diversidad: étnicas, de género, de sexualidad, por discapacidad, por religión, entre otras. Desde este contexto de la diferencia y en respuesta a esa condición histórica de exclusión, se comienza a pensar en espacios en los que no solo esté presente dicha diversidad sino

2 La diversidad excluyente parte de la teoría del déficit individual (...) para tratar de superarlo o paliarlo mínimamente se arbitran políticas y medidas de compensación escolar mediante apoyos y refuerzos externos, con frecuencia fuera del aula y en ocasiones fuera de la jornada escolar, con variantes muy variopintas que pueden ir desde las aulas de educación especial explícitas o encubiertas, las agrupaciones flexibles por niveles de rendimiento, las aulas de enlace, las adaptaciones curriculares, etc. Se trata de actuaciones que en la teoría y en la práctica legitiman un doble currículum: para los que van mejor y para los que tienen dificultades, privando a este último de estar con el grupo-clase -esto solo se permite de tanto en tanto-; con lo cual quedan seriamente mermadas sus posibilidades de aprendizaje, su autoestima y su sentido de pertenencia a una colectividad (Carbonell, 2015, p. 130).

en lugares que aseguren la participación activa de todos los estudiantes que acuden a ellas.

En este sentido, Ainscow (2012) refiere que la conferencia de Salamanca (UNESCO, 1994) fue fundamental en el fortalecimiento de la educación inclusiva, al plantear que “las escuelas comunes con una orientación inclusiva constituyen los medios más efectivos para combatir actitudes discriminatorias, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos” (p. 39). De esta manera, el nuevo paradigma inclusivo busca alejarse de la mirada segregadora de las pedagogías especiales, que entendían la diferencia como un déficit frente a las concepciones de normalidad y estandarización que la sociedad occidental establecía como ideales. Lo anterior se traducía en escuelas diferentes, currículos diferentes y tratos diferentes según las necesidades y particularidades de los estudiantes.

Si bien la idea de llegar a sistemas educativos más inclusivos es direccionada desde la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), en el momento que reconoce la inclusión como un principio, es con la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) que se consolida la educación inclusiva, toda vez que en su Artículo 24 la nombra como un derecho positivo. De esta manera, obliga a los Estados y a las autoridades que los representan, a crear las condiciones necesarias para que se dé una educación de calidad para los estudiantes que asisten a las escuelas regulares. Lo que implica remover los diferentes obstáculos que impiden su la participación en el aprendizaje pues, de lo contrario, se estaría incurriendo en situaciones de discriminación por parte de los Estados (Echeita y Ainscow, 2011).

Además de reconocerse la educación como un derecho, la educación inclusiva establece que todos los seres humanos son diferentes y cada uno, según sus particularidades, se acerca e interpreta al mundo desde sus posibilidades. Lo que implica que “los niños y niñas tienen capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias diferentes que mediatizan su proceso de aprendizaje, haciendo que sea único e irreplicable en cada caso” (Blanco, 2008, p. 2). Por lo que los sistemas de educación y las escuelas deben transformarse y adaptarse de manera tal que logren eliminar las barreras físicas, pedagógicas, curriculares y conceptuales que impiden que los estudiantes, según sus particularidades y diferencias, puedan acceder, permanecer y tener éxito en las instituciones educativas.

Un camino para alcanzar la transformación de las escuelas puede consistir en la flexibilización curricular. Al respecto y desde el marco de las políticas nacionales se entiende que un currículo flexible mantiene los mismos objetivos para todos los estudiantes, pero plantea diferentes estrategias para alcanzarlos; en este sentido, se reconocen los aspectos sociales, culturales y de estilos de aprendizaje en la tarea de buscar que todos alcancen los aprendizajes deseados (MEN, 2010). Desde esta perspectiva y retomando lo expuesto en el presente apartado se debe entender que la inclusión

... constituye la plena manifestación del ejercicio efectivo del derecho a la educación y al aprendizaje. Se trata de aprender a vivir en la diversidad y de aprender a aprender de las diferencias, no solo en un periodo determinado sino a lo largo de toda la vida en diferentes contextos. Por lo tanto, la educación inclusiva abre el camino hacia la inclusión social (Ouane, 2008, p. 20).

Por lo que es fundamental que los diferentes actores educativos continúen consolidando este modelo de atención educativa en el aula regular, sin olvidar que su implementación implica grandes dilemas, transformaciones y adaptaciones según los contextos de cada nación y los ideales que se buscan como sociedad.

Sobre la sistematización de experiencias educativas

Esta investigación se planteó desde un enfoque histórico hermenéutico. Desde esta perspectiva la hermenéutica pretende dar una interpretación global a un hecho; es decir, comprenderlo, develar el sentido que tiene para un grupo en su contexto histórico. En coherencia con este planteamiento, el tipo de investigación se enmarcó en la sistematización educativa de carácter descriptivo interpretativo. Lo que significa que en un “primer momento se busca producir un relato descriptivo de la experiencia; una reconstrucción histórica a partir de las diferentes miradas y saberes de los protagonistas” (Torres y Mendoza, 2013). Posteriormente, se realiza una interpretación crítica de la experiencia, a partir de la cual se pretende descubrir su lógica, indagar y analizar los sentidos que le han dado los actores a la práctica educativa y que son los que vienen a configurar el proceso mismo (Jara, 2010).

Para el diseño de los instrumentos, la validación y análisis de la información se siguieron las propuestas de categorización y triangulación hermenéutica del profesor Cisterna (2005). De esta manera, se plantearon unas categorías apriorísticas (acceso y permanencia), que llevaron a la construcción de una matriz que contenía: subcategorías (diagnóstico, medios de transporte, planta física, clima institucional, flexibilización curricular, capacitación docente, participación y atención en el aula regular) (SED, 2015), descriptores, ítems y preguntas para cada estamento. A partir de esta matriz se diseñó una guía de preguntas para grupo focal y una guía de revisión documental, que fueron aplicadas a una muestra poblacional de tipo intencional, conformada por estudiantes con y sin Necesidades Educativas Especiales (NEE), madres de familia de estudiantes con y sin NEE, coordinadora, orientadora, docente de apoyo y docentes de aula regular. También se tuvieron en cuenta las actas del consejo académico, consejo directivo y actas de docentes de apoyo entre los años 2007 y 2014. Finalmente se organizaron, clasificaron y analizaron los datos recogidos en concordancia con la triangulación hermenéutica entre las diversas fuentes, instrumentos y categorías (Cisterna, 2005).

También se tuvieron en cuenta algunos de los elementos de la propuesta de Jara (2010) para la sistematización de experiencias, es así que se plantearon tres fases para el trabajo de campo. En un primer momento se planeó la sistematización. Esta actividad estuvo a cargo de estudiantes del ciclo de educación media de la institución y sus funciones incluyeron: definir el eje de la sistematización, diseñar y validar instrumentos, para, finalmente, generar el plan operativo. En un segundo momento, se procedió a la aplicación de instrumentos para la recopilación, ordenamiento, clasificación, selección, triangulación y análisis de la información. Este ejercicio llevó a la descripción, recuperación e interpretación crítica de la experiencia, así como a la elaboración de las conclusiones y recomendaciones. Finalmente, se llevó a cabo la socialización de aprendizajes con la comunidad educativa, para lo cual se diseñó un sitio web y se socializó el relato producto de la sistematización en una de las semanas institucionales.

En dónde se narra el proceso hacia la inclusión

A continuación se presenta una síntesis de los aspectos más relevantes que han caracterizado la experiencia de atención a la diversidad de poblaciones en el Colegio La Victoria IED durante los últimos 15 años. También se

exponen los argumentos que demuestran que la experiencia recuperada no corresponde con el modelo de educación inclusiva, sino que se acerca más al modelo de diversidad excluyente planteado por Carbonell (2005). Es importante referir que se identificaron cuatro momentos de cambio en la historia recuperada: el primero de 2002 a 2004; el segundo, de 2005 a 2006; el tercero, de 2007 a 2009 y, finalmente, de 2010 al 2014, los cuales se presentan a continuación.

De la segregación a la integración educativa y social

Hacia el año 2003, según recuerda una docente, comienzan a llegar estudiantes con discapacidad a la institución. Para esa época, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) reconoce el modelo de integración académica y social como el marco idóneo desde el cual establecer los parámetros y criterios para la atención educativa de la población con necesidades educativas especiales (MEN, 2003). Dentro de esta regulación estatal, se planteó la necesidad de identificar instituciones específicas que atendieran a la población con discapacidad, que se tradujo en la posibilidad de que a la institución pudieran acceder estudiantes con discapacidad motora, emocional o cognitiva, convirtiéndose la atención educativa de esta población, en el primer antecedente de la inclusión en el colegio.

Ahora bien, desde el modelo de integración se entiende que es el estudiante, con sus limitaciones o características particulares, quien debe adaptarse a la oferta educativa; es decir, desenvolverse y cumplir normalmente con las exigencias del sistema educativo. En coherencia con este planteamiento, las estrategias de atención para esta población, antes del año 2005, se centraron en la superación del déficit a través de dos modalidades: la primera integrándolos a determinados colegios junto con la población regular; y la segunda, se daba en los centros de diagnóstico, donde eran enviados los estudiantes para recibir diferentes terapias. Según narró la orientadora de la institución, quien para esa época se desempeñaba como fonoaudióloga en dichos centros.

De la integración al aula regular de todos los estudiantes con discapacidad cognitiva

Hacia 2005 desaparecen los centros de diagnóstico; dos de las especialistas que trabajaban allí son integradas a la institución para desempeñar

funciones en educación especial y en orientación. Este proceso condujo a que, en ese mismo año, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) nombrara al Colegio La Victoria IED como institución integradora para estudiantes con deficiencia cognitiva. Lo que implicó una nueva ruta de acceso para que la población con discapacidad cognitiva pudiera participar en el sistema de educación pública.

Un ejemplo de esto se encuentra en la memoria de una madre, quien recuerda que para que su hijo pudiera ingresar a la institución, debía contar con el diagnóstico de una entidad especializada que certificara su tipo de discapacidad. Desde esta lógica, se podría asumir que uno de los intereses de la nueva política era ubicar a las poblaciones en centros nominados para cada tipo de discapacidad. De tal manera, la segregación adquirió un nuevo rostro: el del modelo de integración, caracterizado porque el estudiante con discapacidad compartía el aula con la población regular, pero en ocasiones era enviado a un aula especial para trabajar con la docente de apoyo especial.

De la forma en que se consolida el modelo de integración

Este proceso de integración de estudiantes, con discapacidad cognitiva, al aula regular se acentuó en el Colegio La Victoria IED en el periodo de 2007 a 2009, ya que continuaron llegando estudiantes diagnosticados que eran remitidos de otras instituciones por el tipo de NEE que presentaban. Esta es una evidencia del fortalecimiento de la simbiosis entre exclusión e integración, en el sentido de que las distintas instituciones de educación pública les negaban el acceso a los estudiantes con discapacidad por las características propias de su condición, lo que conducía a que fueran remitidos y concentrados en centros particulares de integración educativa.

Para este momento la política educativa distrital reconocía el modelo de integración educativa y social como la mejor manera de reivindicar los derechos de esta población. Sin embargo, lo que realmente ocurre es que se continúa bajo las sombras de la segregación y la exclusión, debido a que en ese momento las políticas ordenaban la selección de determinados colegios para poder dar acceso a los estudiantes con discapacidad. En consecuencia, se producía la exclusión automática de los estudiantes con alguna discapacidad de aquellas instituciones que no estaban nominadas como de integración.

Esta lógica en la oferta educativa, implicó la llegada de una docente de apoyo especial para adelantar un proceso de atención especializada con los estudiantes de NEE, según lo registrado en una de las actas del consejo académico de la época. Dicho proceso especializado consistía en acompañar al estudiante en el aula regular, en las áreas de mayor dificultad, ofreciendo refuerzo y terapia ocupacional en el aula especial. Un claro ejemplo de esto aparece en el relato de una madre, quien afirma que, a su hijo, la docente de apoyo especial “le dictaba Matemáticas, las materias en las que él no se podía desempeñar, ella entraba y lo trabajaba y había una hora que ella lo sacaba y lo trabajaba en el aula de ella”.

*En dónde nace el interrogante,
¿diversidad inclusiva o diversidad excluyente?*

En 2010, el Colegio La Victoria IED es reconocido como institución de inclusión para estudiantes con discapacidad cognitiva (SED, 2010). Tal reconocimiento implicaba entonces grandes transformaciones físicas, conceptuales, pedagógicas y curriculares; más aún cuando, según el Sistema Integrado de Matrículas (SIMAT), entre otros documentos institucionales y dependencias, la institución acoge a niños, niñas, primera infancia, jóvenes, madres adolescentes, afrocolombianos, población LGBTI, población con discapacidad, víctimas del conflicto armado e indígenas del sur del país (Agenda Escolar, 2010).

No obstante, a pesar de que desde el discurso se asume el término “inclusión”, la práctica se mantiene fuertemente anclada a las concepciones propias de la integración, la segregación y la misma exclusión. Es decir, en la medida en que se entiende que la diferencia le es propia a la población con discapacidad en comparación con el resto de esta, caracterizada por la homogeneidad.

Así, lo anterior implicaba un trabajo diferenciado para la población con discapacidad y otro homogéneo para el resto, asumiendo que ese trabajo diferenciado tenía como finalidad acercar al estudiante con déficit a lo que el currículo general plantea para la totalidad de la población. De tal forma, en la institución se realizaban dos tipos de diagnósticos para caracterizar a las dos poblaciones sobresalientes: la de estudiantes con discapacidad y la de estudiantes sin discapacidad. A partir de esta

identificación del déficit se determinaba el tipo de flexibilización curricular y el tipo de apoyos que recibiría cada población.

Para 2013 y 2014, según se pudo constatar en las actas de la docente de apoyo especial, las estrategias implementadas con los estudiantes diagnosticados con Necesidades Educativas Especiales (NEE) consistían en adaptaciones de logros; es decir, bajar el nivel de complejidad de los logros propuestos en el plan de estudios. Para aquella época, también se elaboraban los proyectos educativos personalizados. Se trataba de un cronograma de trabajo y actividades que el estudiante debía realizar semana a semana, en espacios y tiempos diferentes a los compartidos con el resto de la población. Otras estrategias consistían en el acompañamiento del docente de apoyo en el aula regular durante las clases de matemáticas, inglés y español, así como otras ocasiones en donde el estudiante era retirado del aula regular para recibir refuerzos en la oficina de la misma docente de apoyo.

Paralelo a este proceso de identificación, diagnóstico y apoyo para “paliar” la deficiencia, se da el de diagnóstico de la otra población: la de los estudiantes nominados como regulares o sin discapacidad. Tales estudiantes reconocen que la revisión adelantada por la institución, de los documentos que llevan de los colegios anteriores, donde se evidencia lo relacionado con sus desempeños académicos y la convivencia, es uno de los aspectos más relevantes dentro del proceso seguido para ingresar a la institución.

De tal forma, quienes no presentaban NEE, pero sí bajo rendimiento académico, recibían apoyo con nivelaciones cada periodo. Aquellas correspondían a pruebas y actividades que, de ser aprobadas, le significarían al estudiante una valoración cuantitativa equivalente al 65% de los logros registrados en el plan de estudios. Cabe decir que este plan de estudios se caracteriza por ser homogéneo, pues responde a estándares establecidos por el MEN y es diseñado por docentes, sin la participación de padres de familia o estudiantes.

Por otra parte, frente a la cualificación docente no se encontraron evidencias que confirmen la existencia de algún trabajo de formación en el modelo de educación inclusiva por ninguna de las instancias que podrían haberlo promovido: Ministerio de Educación Nacional (MEN), Secretaría de Educación del Distrito (SED) o la propia institución educativa.

Sobre los aspectos que acercan la experiencia al modelo de diversidad excluyente

Después de presentar brevemente algunos aspectos de lo que ha sido la experiencia de inclusión en el Colegio La Victoria IED, fue necesario determinar si realmente se puede hablar de una educación inclusiva o de un modelo de diversidad excluyente. Por lo tanto, se contrastó la experiencia sistematizada con las concepciones de los dos modelos de atención educativa en el aula regular: educación inclusiva y diversidad excluyente. Además, se retoma la experiencia entre 2010 y 2014, dado que, en los tres momentos anteriores, las formas de nombrar la atención educativa para la población con discapacidad correspondían a: exclusión, segregación e integración, como se mostró en el relato de la experiencia.

Durante el periodo comprendido entre 2003 y 2009, la atención educativa para esta población se basó en la idea de un déficit individual que debía ser superado a través de medidas que compensaran dichas deficiencias. Esto con la intención de acercar al estudiante “limitado” a los parámetros de normalidad establecidos por el sistema. Estas medidas fueron traducidas en apoyos y refuerzos externos, a través de la vinculación de instituciones especializadas, profesionales de apoyo, aula de apoyo y acompañamiento en el aula regular. En tal sentido, se puede afirmar que hasta 2009 existía un grado de coherencia entre el modelo que se planteaba y las prácticas al interior de la institución educativa.

Ahora bien, la verdadera tensión nace cuando se quiere contrastar la idea de “transformar la escuela y adaptarla para incluir la diversidad de poblaciones” con la experiencia educativa posterior al año 2010, cuando la denominación del colegio cambia de “integración” a la de “inclusión”. Desde la política pública distrital se apostó por reconocer en la inclusión la mejor forma de asumir la atención de las personas y poblaciones más vulnerables de Bogotá.

Sin embargo, no se asumió el riesgo de hacer una apuesta general, de todo el sistema de educación, que debía haberse generado si se quería ser coherente con los planteamientos de la educación para la diversidad. Pero no. La respuesta fue denominar algunas instituciones como “incluyentes” y automáticamente nombrar al resto como incapaces de asumir la diversidad y, en consecuencia, la diferencia. Esto significa que, a nivel

distrital, se permitía que los colegios excluyeran a los estudiantes con discapacidad para ser agrupados en centros de “inclusión”.

La situación generó tensión en la institución, en la medida en que se comenzó a hablar de inclusión, pero las prácticas continuaron en el terreno de la integración, la segregación y de la exclusión oculta. Es decir, entre 2010 y 2014 no se avanzó en la consolidación de una verdadera educación inclusiva, aunque sí en la generación de protagonistas fundamentales en el rol de docente de apoyo.

Si bien es importante reconocer las necesidades particulares de cada estudiante, incluidos aquellos con discapacidad, y plantear apoyos para satisfacerlas, no se puede convertir en el centro de una propuesta educativa, ya que la inclusión lo que busca es una transformación total del sistema de educación, en la que los apoyos específicos sean solo uno de los elementos que pueden intervenir en dicho proceso.

En tal sentido, se puede plantear que en la institución se ha desarrollado y consolidado un modelo de diversidad excluyente, tal como lo plantea Carbonell (2015), en razón a que se continúa entendiendo la discapacidad como un déficit y no como una diferencia susceptible de impulsar y dinamizar el aprendizaje. En consonancia con esta concepción de la diferencia, el sistema educativo y, específicamente, el Colegio La Victoria IED ha decidido acercar a los estudiantes con discapacidad a los logros propuestos desde un currículo homogéneo. A través de medidas, apoyos y refuerzos se condensa y reduce la diversidad a dos propuestas educativas: una dirigida a los estudiantes sin discapacidad y otra a los estudiantes con discapacidad.

De ahí que el currículo general, es decir el diseñado por los docentes y directivos docentes, esté concebido más con el fin de responder a estándares, lineamientos e indicadores propuestos por el MEN, que a satisfacer o dar respuesta a las necesidades y particularidades mismas de la comunidad que asiste a la institución. Este ejercicio unidireccional y arbitrario desemboca en un sistema de planes de estudio y formas cuantitativas de evaluación que generan resultados de no aprobación en muchos estudiantes.

Como consecuencia de lo anterior, desde el Sistema Institucional de Evaluación Victoriano (SIEV), se ofrece, a la población estudiantil, una

serie de apoyos y medidas para alcanzar los mínimos cuantitativos que exigen los desempeños requeridos por el propio sistema. Pero cuando un estudiante no alcanza los logros y, además, está diagnosticado por una entidad especializada, comienza un proceso particular para acercarlo a lo planteado en el currículo general.

Aquella estrategia se consolida como un currículo especial o doble currículo, en el que se establecen diferentes logros, alejándose de la idea de un currículo flexible, construido desde la participación, acorde a las necesidades y particularidades de su población. Para el caso de la inclusión, el currículo debe plantear los mismos objetivos para todos, pero ofrecer diferentes maneras para alcanzarlos (MEN, 2010). En tal sentido, se reconoce que existe una diversidad de ritmos, necesidades, gustos e intereses que median los aprendizajes de los estudiantes (Blanco, 2008). Por tanto, las posibilidades que tienen estos de lograr aprendizajes pertinentes, que conduzcan a la igualdad de condiciones para desarrollar sus proyectos de vida, dependen de las características propias de un currículo flexible y no solo de la adaptación curricular o la flexibilización individual.

Finalmente, y reforzando la idea de un modelo de diversidad excluyente, aparece el docente de apoyo, como se mencionó previamente. Es decir, un profesional que se convierte en sinónimo de inclusión; que actúa como medida externa y especializada para guiar y determinar el qué, cómo y cuándo de la propuesta curricular especial que busca cerrar la brecha del déficit. Las adaptaciones de logros y los Proyectos Educativos Personalizados (PEP) dejan de ser solo medidas de apoyo para convertirse en la esencia misma de la inclusión dentro de la experiencia desarrollada en la institución.

Pero este, señor lector o señora lectora, es un camino largo, pedregoso y lleno de contradicciones, que por momentos podrían hacer perder el rumbo al más asiduo de los exploradores, desdibujando por momentos sus referencias cartográficas. En esos azares del recorrido, el relato brindó pistas que llevaron a reconocer en dónde se cruzaron los caminos de los distintos modelos. Por tanto, se podrán corregir los rumbos que lleven al Colegio La Victoria IED a encontrar el lugar desde el cual se pueda cimentar la senda de la inclusión. Ya no solo como un Proyecto Educativo Institucional (PEI), sino como una propuesta real que apunte a la consolidación de una sociedad más justa e inclusiva.

A manera de conclusión

A nivel institucional, la experiencia de atención a la diversidad en el Colegio La Victoria IED no corresponde con lo planteado desde el modelo de educación inclusiva. Se acerca, más bien, al modelo de diversidad excluyente, en razón a que se sigue entendiendo la discapacidad como un déficit, mientras exige acercar al estudiante al currículo general y homogéneo a través de medidas, apoyos y refuerzos externos, entre otros, dirigidos por un especialista. Es así que, se trabaja un doble currículo.

A nivel distrital, la concreción de las políticas públicas en torno a la educación inclusiva se han dado desde la lógica de la integración, la segregación y, de manera oculta, desde la misma exclusión. La estrategia de nombrar colegios distritales como de “inclusión”, reconocen automáticamente a los otros como incapaces de asumir la diversidad y la diferencia. Se mantiene la idea de agrupar al estudiante con discapacidad según su diferencia en instituciones específicas.

A manera de recomendaciones

Es necesario cambiar la manera de pensar la diferencia y la inclusión en las comunidades escolares; acción esta que exige transformar toda la escuela. Es decir, ir más allá de brindar apoyos a las poblaciones más vulnerables y romper, definitivamente, la triada de discapacidad-inclusión-docente de apoyo que invade la escuela. En este sentido, la SED debe promover la flexibilización curricular en todas las instituciones de educación, en el segundo, tercer y cuarto nivel, según lo planteado por el MEN (Hernández y Garrido citados por MEN, 2015).

A nivel institucional, resulta fundamental replantear el horizonte institucional a partir de procesos de participación de toda la comunidad. En este sentido, incluir específicamente en el componente de identidad institucional (antecedentes, historia, misión, visión, principios institucionales y los perfiles victorianos), el reconocimiento de la diversidad de poblaciones que asisten a la institución y la propuesta institucional para satisfacer la diversidad de necesidades que le son propias a cada una de ellas.

A nivel individual, resignificar el papel del diagnóstico en la institución. Esto significa, dejar de centrarse en lo que le hace falta a la persona con discapacidad para alcanzar el estándar de normalidad, para centrarse

en reconocer la diversidad de habilidades y formas de aprender de los estudiantes. De esta manera, el diagnóstico se podrá entender como el punto de partida para pactar una ruta de aprendizaje entre docente, padres y estudiante o grupos de estudiantes.

Referencias

- Ainscow, M. & Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. *Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Recuperado de <https://goo.gl/QoPjzG>
- Ainscown, M. (2012). *Haciendo que las escuelas sean inclusivas*. Recuperado de <https://goo.gl/psE2ir>
- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. En I. ONU, conferencia llevada a cabo en la cuadragésima reunión “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”, Ginebra, Suiza. Recuperado de <https://goo.gl/DWPAEg>
- Carbonell, J. (2010). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona, España: Editorial Octaedro.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como proceso de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria* (14), pp. 61 – 71. Recuperado de <https://goo.gl/G5MsSF>
- Congreso de Colombia. (2009). *Ley 1346 de 2009*, Por medio de la cual se aprueba la “Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Recuperado de <https://goo.gl/9k5rXV>
- Jara, O. (2010). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Recuperado de <https://goo.gl/fKYQ6L>
- Martín, P. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. *Revista de Psicodidáctica*. (10), p. 97. Recuperado de <https://goo.gl/c1hXf6>
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Resolución 2565 de Octubre 24 de 2003*. Recuperado de <https://goo.gl/4QsAmn>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Concepto de flexibilización curricular*. Recuperado de <https://goo.gl/HvJNoM>

- Naciones Unidas. (2006). *Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <https://goo.gl/H3bUbQ>
- Ouane, A. (noviembre, 2008). La creación de sistemas educativos que ofrezcan oportunidades para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. En I. ONU, en cuadragésima reunión “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Ginebra, Suiza. Recuperado de <https://goo.gl/2LojMe>
- Secretaría de Educación Distrital. (2010). *Concepto 130011 de 2010*. Recuperado de <https://goo.gl/cSjon9>
- Torres, R & Mendoza, N. (2013). Entretejidos de la educación popular CEAAL. Capítulo 7, *La sistematización de experiencias en educación popular*. Recuperado de <https://goo.gl/AVhLuo>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción Sobre Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de <https://goo.gl/PUxvP3>
- Vasco, C. (1990). Tres Estilos de Trabajo en las Ciencias Sociales, Comentarios a propósito del artículo “Conocimiento e interés” de Jürgen Habermas. Recuperado de <https://goo.gl/zbcnVy>

Segundo puesto

Mnemotopía: el lugar de la memoria en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales

DIEGO FERNANDO MENDOZA TORRES¹

Resumen

El artículo sintetiza los resultados de una investigación que buscó identificar y analizar las concepciones construidas por doce profesores de instituciones educativas oficiales de Bogotá, en relación con el lugar de la memoria en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Se diseñó un estudio cualitativo, se realizaron entrevistas semiestructuradas y observaciones no participantes con cada maestro; finalmente se hizo un grupo focal. Tras el análisis se concluyó que: 1) los docentes conciben a la memoria como un remedio para el olvido propio de la liquidez de nuestro tiempo, distinguen entre los procesos individuales de memoria y la memoria compartida que se vive, se aprende y se enseña. 2) La memoria tiene un lugar en el docente, el cual agencia su experiencia personal, así como su saber pedagógico y disciplinar en el aula y toma decisiones que se traducen en prácticas materializadas en

1 Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y magister en Educación, de la Universidad de los Andes. Docente de Ciencias Sociales, vinculado a la Secretaría de Educación del Distrito (SED), Colegio Silveria Espinosa de Rendón IED.
Contacto: diegofmendozat@gmail.com, df.mendoza@uniandes.edu.co

un currículo operativo particular. Por último, 3) la memoria es concebida como la huella del aprendizaje, es la base para el desarrollo de niveles de pensamiento superior e incluso, surge la idea de una memoria significativa, que subyace del aprendizaje significativo por su carácter duradero, dinámico y sobretodo afectivo.

Palabras clave: memoria, enseñanza de las Ciencias Sociales, aprendizaje, concepciones docentes, prácticas educativas.

Somos nuestra memoria, somos ese quimérico museo de formas inconstantes, ese montón de espejos rotos.

JORGE LUIS BORGES

Este documento recoge las reflexiones y resultados de una investigación educativa que culminó a finales del primer semestre de 2017, adelantada como trabajo de grado en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad de los Andes de Bogotá, Colombia. En la primera sección se da cuenta del planteamiento del problema, la pregunta y los objetivos que guiaron la investigación, además del diseño del estudio y los participantes. En la segunda, se sintetizan los elementos teóricos más relevantes para la comprensión del fenómeno. Finalmente, se presentan los resultados del estudio y las conclusiones que se derivan del mismo.

Pensar la memoria en tiempos de olvido: retos de una investigación educativa en aulas de ciencias sociales del distrito capital

Recordar y olvidar son dos estados de la conciencia, dos maneras de estar ante el mundo, ante la realidad, ante el conocimiento y ante nuestro propio ser. Constantemente evocamos, extraemos información de algún lugar dentro de nosotros mismos y la usamos para lo que hacemos, ya sea en la cotidianidad de la vida doméstica y laboral o, incluso, cuando pretendemos aprender o enseñarle a otros. Dicho sea de paso, no son pocos los filósofos, psicólogos, neurólogos y pedagogos que se han ocupado del estudio de este fenómeno de la mente humana al que llamaremos memoria.

Para Jorge Luis Borges, Alexander Luria y Gabriel García Márquez la memoria fue un motivo de inspiración, como lo es para mí también. La

memoria ha sido el medio por el cual he sobrevivido en un mundo vidente y he construido mis aprendizajes pese a mi condición de baja visión. Por ello, partiendo de mi propia experiencia de vida, de lo que representa para mí como maestro recordar para enseñar, me he embarcado en la aventura de estudiar el papel de la memoria en la educación.

Hablar de la memoria en el campo educativo y curricular supone un desafío en nuestro tiempo, más aún si se observa el acuerdo implícito de los discursos contemporáneos que equiparan a la memoria con la ya desprestigiada educación tradicional. En este punto la memoria se estigmatiza, se erige como la antítesis del aprendizaje significativo, se limita a una arcaica estrategia de enseñanza ligada a la idea de “un currículo enciclopédico de métodos memorísticos, mecanicistas, centrados en el profesor y en una enseñanza jerárquica” (Montoya, 2013, p. 5). En esta, el aprendizaje se asocia con un modelo bancario (Freire, 1968), en donde el docente deposita información en la mente del estudiante y luego la recobra por medio de la evaluación.

Adicional al creciente interés de los discursos “progresistas” por soslayar el potencial de la memoria, se nos presenta otro reto que resulta inquietante. La situación del individuo inserto en una sociedad amnésica. En esta, la educación se diluye en procesos de un cierto aprendizaje líquido, ya que vivimos en medio de un escenario social de instantaneidad y fluidez, una sociedad donde lo efímero es la cualidad de lo “real”, lo que Bauman (2005) dio a conocer como “modernidad líquida”. Habitamos un mundo en donde el hecho de recordar es técnicamente innecesario y políticamente inconveniente; lo primero en virtud del fácil acceso a grandes volúmenes de información en tiempo real y lo segundo a intereses hegemónicos que van más allá de las pretensiones de este estudio. Nuestra educación corresponde a este nuevo modelo de ser y de saber en la sociedad, dando lugar a un aprendizaje líquido, desprovisto de memoria y por ende fugaz.

Para qué almacenar datos, definiciones, conceptos y significados; si todo ya se encuentra en la red y basta un clic para acceder sin más trabas al volumen inabarcable de la memoria digital global. Lo anterior deriva en una posible concepción de la no memoria obsoleta y fácilmente reemplazable a instancias de la existencia de dispositivos de memoria externos. Esta amnesia asistida resulta problemática ya que el atributo de

poseer unidades de información almacenadas dinámicamente en una memoria viva y significativa, es fundamental para hablar de aprendizaje.

Ahora bien, no podemos desconocer que en las actuales condiciones políticas y sociales colombianas, la memoria se ha asumido desde una concepción que la ciñe casi que exclusivamente al escenario de reconstrucción del drama de las víctimas, siendo una herramienta pedagógica y emancipadora en el proceso de posconflicto. Es aquí donde las ciencias sociales emergen como el área “responsable de la memoria en la escuela”. Una memoria que se convirtió en cliché, en la costumbre cada vez más normalizada de sensibilizar a los estudiantes con relatos macabros de masacres, mutilaciones y frenesís sangrientos narrados por víctimas y victimarios. Ello me conduce a preguntarme acerca de qué otros lugares puede tener la memoria en las aulas de Ciencias Sociales en la Colombia del posconflicto.

En un reciente estudio, denominado “La enseñanza de la historia en el ámbito escolar bogotano”, Londoño, Aguirre y Sierra (2015), dedican su quinto apartado al afianzamiento de una tendencia que asume la memoria como un ejercicio fundamental para el momento que vive Colombia tras los acuerdos de paz firmados con la guerrilla de las FARC.

En la coyuntura actual se observa un auge de los trabajos de memoria histórica del conflicto colombiano, y en particular de la recolección de testimonios y relatos de las víctimas, dentro de los cuales sobresalen los proyectos pedagógicos de recuperación de las memorias de las víctimas promovidos por el Centro Nacional de Memoria Histórica, el Centro Distrital de Memoria, Paz y Reconciliación y otras entidades públicas y privadas, cuya repercusión en la enseñanza actual de las Ciencias Sociales y de la Historia valdría la pena investigar (Londoño et. al., 2015, p. 12).

A partir de la identificación de estas tres dimensiones del problema: 1) el desprestigio de la memoria en educación, 2) el advenimiento de la era de la no memoria y 3) el uso y abuso de la memoria en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el posconflicto, surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las concepciones construidas por doce profesores de instituciones educativas oficiales de Bogotá, en relación con el lugar de la memoria en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales? Para dar respuesta a la misma se identificaron y

analizaron las concepciones de los profesores a la luz de sus discursos, ideas y creencias, y se contrastaron con sus prácticas, las cuales fueron caracterizadas mediante la observación en el aula.

De allí, se diseñó un estudio fenomenológico (Creswelle, 2013) de tipo descriptivo, enmarcado en el método cualitativo, que debido a su carácter interpretativo, experiencial, situacional y personalista (Stake, 2010) se constituye en un camino para conocer cómo funcionan las cosas. A pesar de sus diversos enfoques, la investigación cualitativa en términos generales posee tres elementos comunes (Vasilachis, 2006): a) se funda en una posición filosófica ampliamente interpretativa, permitiendo evidenciar la manera como el mundo es comprendido, experimentado y producido, b) sus métodos de generación de información son flexibles y acordes al contexto social en el que se producen los datos, y c) los métodos de análisis que la sostienen, comprenden la complejidad, el detalle y el contexto.

De conformidad con el método cualitativo y el enfoque fenomenológico, se emplearon tres estrategias para la recolección y generación de datos, a saber: 1) observaciones no participantes (36; es decir 3 por docente), 2) entrevistas semiestructuradas (12; o sea una por participante) y 3) un grupo focal. Cada instrumento fue validado mediante criterios de constructo y apariencia, tanto por dos investigadores expertos como por dos docentes de Ciencias Sociales no participantes en el ejercicio y uno vinculado al proceso.

A lo anterior, se suma la visión del estudio con respecto a los participantes, la cual concibe al docente de Ciencias Sociales como agente activo de la reflexión constante y sistemática de su práctica en el aula entendida como laboratorio (Steinhouse, 1991). En este caso, la muestra la componen 12 docentes de instituciones educativas oficiales de Bogotá, seleccionados a partir de criterios de conveniencia y subrepresentación, en 7 colegios de igual número de localidades, pertenecientes a contextos socioeconómicos y pedagógicos heterogéneos. Cada profesor representa un estilo particular de enseñanza de las Ciencias Sociales, debido a su edad y a las características de su colegio en cuanto a organización, jornada y tipo de estudiantes.

Entonces, se contó con 8 profesoras y 4 profesores, con edades que oscilan entre los 32 y los 55 años. Siete de ellos cuentan con maestría y 3 con especialización. Los contextos de aula corresponden al nivel de

educación secundaria, en instituciones educativas de las localidades de Bosa, San Cristóbal, Puente Aranda, Rafael Uribe Uribe, Ciudad Bolívar y Kennedy.

El estudio de la memoria: una aproximación teórica

Cuando se explora el concepto de memoria, conviene distinguir entre dos grandes escenarios de comprensión. El primero, hace referencia a la concepción de memoria individual o psicológica, asumida como el resultado de procesos que ocurren en la mente de cada persona y que ha dado lugar a dos líneas de investigación: la neuropsicológica y la cognitiva (Ballesteros, 1999). Adicionalmente, se podría hablar de una concepción colectiva o sociológica de la memoria, desde donde se asume como una construcción socio-histórica y políticamente cuestionable, proveedora de significados compartidos que dan lugar a la identidad cultural (Heller, 2001).

En una primera etapa de la investigación fue necesario decidir entre las dos posturas descritas, y opté por abordar la noción de memoria individual con un enfoque cognitivo. Sin embargo y a raíz de los hallazgos de la investigación, me percaté de la interrelación existente entre la memoria colectiva, vista como resultado de la construcción social de la realidad (Berger & Luckman, 2001) y su ulterior influencia en la constitución de la memoria individual durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Los referentes abordados para el estudio fueron variados y extensos, por lo que se hará énfasis solamente en dos de las secciones del marco teórico original, a saber: a) la memoria individual y b) las ciencias sociales y la memoria compartida como dimensión supraindividual del recuerdo.

a. La memoria individual

De acuerdo con la revisión de las distintas fuentes, se estableció que el estudio de la memoria individual ha tenido varios momentos. Se encontró que históricamente han existido cinco concepciones de la memoria en su dimensión individual, desde aquella en la que la memoria era asumida como un saber por los filósofos antiguos y medievales, pasando por la comprensión de la memoria como fenómeno psicológico y luego neurofisiológico, hasta llegar al campo educativo en donde ha sido

cuestionada como estrategia pedagógica y acogida como parte de las teorías del aprendizaje.

En principio, la memoria se nos presenta como una forma de saber, o, mejor dicho, una manera expresa de evidenciar lo que se sabe. El saber es una noción polisémica; de acuerdo con Beillerot (citado por Barrón, 2015) es “lo que para un sujeto está adquirido, construido, elaborado gracias al estudio o la experiencia” (p. 33). Por esto, es preciso diferenciar entre información, saber y conocimiento. La información es exterior al sujeto y de orden social, el conocimiento es integrado por el sujeto y es personal y el saber se sitúa entre los dos (Altet, 2005).

Se han encontrado referencias puntuales al tema de la memoria en los trabajos de Platón y Aristóteles, quienes la valoraron como fuente de la elocuencia y el saber. En el contexto medieval, la introspección y la experiencia de la contemplación mística se convirtieron en el camino para llegar a la verdad y al conocimiento; ello explica la concepción de los filósofos de entonces con respecto al papel de la memoria como saber. Por ejemplo, San Agustín incluye a la memoria dentro de las tres actividades cardinales del alma, junto al entendimiento y la voluntad. Para él, se erigen como un todo indivisible similar a la trinidad, siendo la memoria el Padre, el entendimiento el Hijo y la voluntad o el amor el Espíritu Santo.

Con la modernidad, la concepción de la memoria queda desprovista de su halo ontológico y metafísico y pasa a ser un fenómeno susceptible de ser develado a través de la experimentación, ello permite dar un salto disciplinar y temporal. La perspectiva individual o psicológica de la memoria comenzó a trabajarse desde el siglo XIX, aunque tuvo su auge hacia la década de 1920 y se profundizó en 1970. Dicha concepción de la memoria apunta a definirla como “la capacidad que posee nuestra mente para codificar, almacenar y posteriormente evocar buena parte de nuestras vivencias personales y de la información que recibimos a lo largo de nuestra vida” (García, 2010, p. 1). Tal idea está asociada a supuestos psicológicos que la asumen como un proceso mental con implicaciones conductuales, cognitivas y neurofisiológicas (Aguado, 2001).

A su vez, Stasiejko (2003) hace una interesante revisión de los trabajos en psicología a lo largo de la historia, relacionados con la memoria como objeto de estudio. Señala que la investigación de Ebbinghaus en 1885, supuso el primer estudio experimental de la memoria humana, en el que

se destaca el análisis de la retención y reproducción de información, mediante el uso de más de 230 sílabas sin sentido, empleadas en ejercicios memorísticos controlados, alcanzando una comprensión de los patrones de repetición para la recuperación posterior, a lo que llamó la curva del olvido. Otro gran pionero en el estudio de la memoria fue Bartlett, quien sí se preocupó por el significado en los procesos de la memoria, en contraposición con las ideas de Ebbinghaus. Desde esta perspectiva, investigó cualitativamente la manera como las personas asocian la información con marcos sociales, mediante el uso de imágenes e historias presentados a los sujetos y reproducidos por los mismos con arreglo a significados propios que varían con el paso del tiempo.

Entre tanto, se encontró que uno de los aportes más significativos que ha hecho la psicología a la comprensión de la memoria es crear y explicar su tipología. Ello supone que el proceso cognitivo de memoria aparece representado en varios sistemas que originan lo que Milner, Squire y Kandel (1998) denominaron las tres fases de la memoria: codificación, almacenamiento y recuperación.

Por otro lado, los procesos implicados en la memoria y la clasificación de los tipos de memoria, tienen una historia reciente como lo describe Allen (2012); William James (1890) fue el pionero en formular la distinción entre los tipos de memoria, pues concluyó que existía una memoria primaria y otra llamada memoria secundaria. Un tiempo después, apareció la denominada teoría multialmacén de Richard Atkinson y Richard Shiffrin (1968) en la cual se entiende que la información va pasando por diferentes almacenes de memoria a medida que se va procesando. Según la teoría de estos dos autores, contamos con tres tipos de memoria: la memoria sensorial, la memoria a corto plazo (MCP) y la memoria a largo plazo (MLP). Las memorias primaria y secundaria de James, harían referencia a la MCP y MLP, respectivamente.

b. Las Ciencias Sociales y la memoria compartida como dimensión supraindividual del recuerdo

Con la reforma llevada a cabo por el Ministerio de Educación Nacional, en 1984, las Ciencias Sociales se han convertido en un área integrada que, en principio, pretende englobar la Historia, la Geografía, la Democracia y la Constitución Política. Ello sin contar con el sin número de proyectos

transversales y cátedras anexos a la ya atiborrada amalgama disciplinar que representa esta área. El hecho es que de alguna manera, se ha entendido tácitamente que son las Ciencias Sociales, en especial la Historia, las llamadas a construir una memoria para la escuela, más aun en el contexto de transición que vive Colombia tras la firma de los acuerdos de paz.

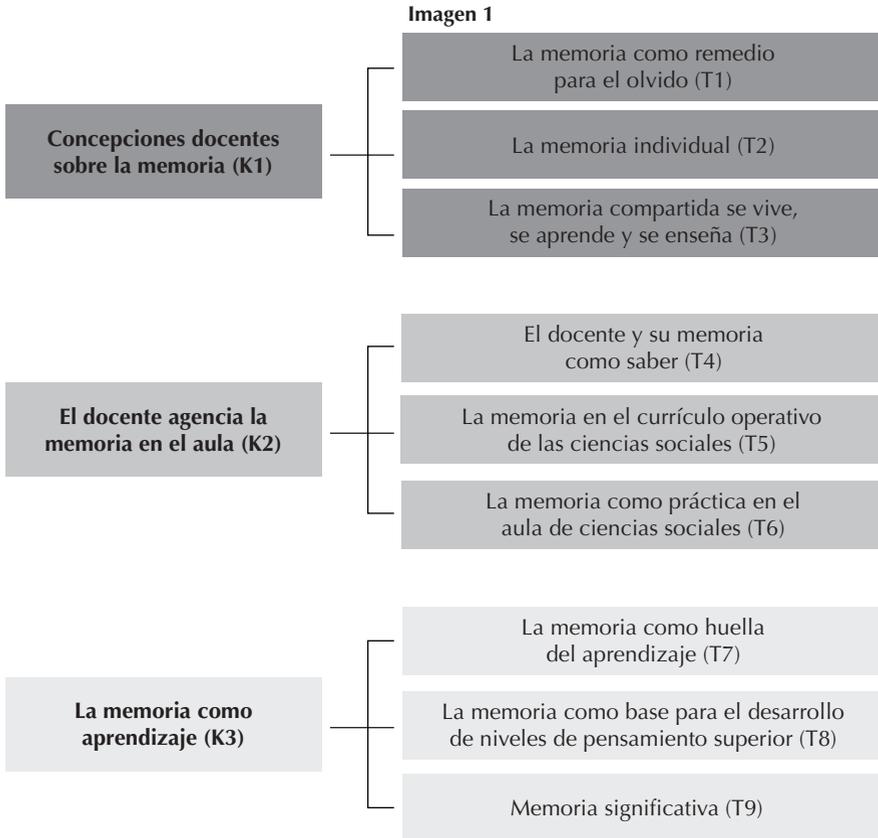
No es fácil separar los aspectos individuales de la memoria con sus implicaciones supraindividuales cuando se habla de aprendizaje, ya que el saber que se pone en juego en las aulas de Ciencias Sociales no es un conocimiento objetivo, estático ni absoluto. Por el contrario, lo que se enseña y se aprende en términos de memoria en las escuelas (por lo menos desde las perspectivas de los docentes participantes en el estudio) se muestra como una memoria compartida, que se vive, se aprende y se enseña.

Antes bien, se debe advertir, en el debate de esta supraindividualidad de la memoria (Erice, 2008), que no es más que la alusión a un compendio mnemónico externo al sujeto, subyace una cierta disputa por la denominación de eso que supone la pluralización de los recuerdos. Así, se habla de memoria colectiva como aquellas versiones aun vivas de un pasado compartido por un grupo específico (Manero y Soto, 2005), memoria histórica, como una versión escrita y con perspectiva, sobre los acontecimientos de una nación y con cierta pretensión universal (Erice, 2008; Carretero, Rosa y González, 2006) y memoria cultural (Heller, 2003) como un factor identitario propio de los pueblos. Por lo que para efectos de esta investigación, se acuña la categoría de memoria compartida, que busca abarcar las manifestaciones no individuales de la memoria, que se convierten en un saber susceptible de ser enseñado y aprendido.

Concepciones docentes y prácticas de enseñanza-aprendizaje de la memoria en Ciencias Sociales

En esta última sección sintetizaré los resultados y conclusiones del estudio, estructurados alrededor de tres categorías, cada una constituida por tres subcategorías (ver figura 1), que emergieron de los datos y se alimentaron tanto de la evidencia derivada del diálogo con las y los maestros, como del análisis diacrónico tras las observaciones no participantes de sus sesiones en el aula. En el estudio se encontró que los profesores consideran que la memoria sí ha sido subvalorada por las nuevas corrientes

pedagógicas, pese a su valor como medio para codificar, almacenar y recobrar la información (Milner et. al., 1998).



Fuente: elaboración propia.

Cabe anotar que el título que enmarca este estudio se presenta como resultado de la reflexión en torno al tema central de la investigación y a la acción de reivindicación de la memoria en el campo de la educación. Mnemotopía es un neologismo que etimológicamente surge del griego Mneme relativo a la memoria y *tópos* “lugar”. Esta mnemotopía, vista desde la fenomenología de la memoria de Ricoeur (2006), es un término polisémico, atravesado por múltiples interpretaciones, compartimentado en tipologías y taxonomías, deslocalizado y heterogéneo. Por ello, no podemos singularizar el concepto de memoria, ya que en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, y tal vez en todos los escenarios de

la vida humana, se debería hablar de memorias, puesto que es allí desde donde se interpretan las concepciones y prácticas que se presentan a continuación.

Los docentes conciben la memoria como un remedio para el olvido propio de la liquidez de nuestro tiempo; distinguen entre los procesos individuales de memoria y la memoria colectiva que se vive, se aprende y se enseña. De tal suerte, estos docentes dan cuenta de la memoria desde dos lugares que entran en juego por momentos, así, aunque hay una dimensión individual de la memoria, tanto psíquica, como psicológica y cognitiva (Ballesteros, 1999; Aguado, 2001; García, 2010), también aparece aquello que debe ser enseñado; de lo que se debe hablar y que para las ciencias sociales, particularmente se nos presenta como un cuerpo de conocimientos siempre en disputa; una memoria compartida a la que hay que cuestionar (Carretero et. al., 2006).

Los maestros coinciden entonces en señalar que la memoria sí es importante; pero no aquella repetitiva y acrítica, sino una memoria significativa, reflexiva, dinámica y contextualizada. Por ejemplo, uno de los participantes indica “creo que la memoria es muy importante porque ayuda a rescatar, a edificar, a mantener viva la palabra, la experiencia de vida del otro o de uno mismo (Entrevista D10, 2016). A la par, D11 afirma” la memoria juega un papel fundamental porque es a través de ella que el chico va aprendiendo, no es lo único, pero sí es un aspecto fundamental para que los chicos puedan retener parte de lo que se les enseña (Entrevista D11, 2016).

El maestro deplora el olvido (Bergson, 1957), pero el olvido asistido por los dispositivos de memoria externa que inutilizan a la memoria individual. D10 reflexiona al respecto e indica:

Las personas no siempre tendrán a su disposición las ayudas tecnológicas. Por ejemplo, un día se van de viaje y no llevan el celular, o un día deja de funcionar el celular y entonces los seres humanos dejaríamos nuestro conocimiento en el celular... ¿quiere decir que el día que no hallan celulares los seres humanos habremos perdido nuestro conocimiento? Siendo así, las máquinas serán las que lo saben todo y nosotros solo sabremos disfrutar del ocio. A mí me parece que el ser humano debe rescatar ese bonito hábito de saber las cosas y no estarlo buscando todo siempre en el Internet

(Entrevista D10, 2016).

La concepción de los maestros que enseñan las Ciencias Sociales acerca de la memoria individual está determinada por el lugar de estas para el sujeto, por su carácter de saber aprendido, su alojamiento en la mente y sus posibilidades en términos de confrontación de los modelos mentales (Johnson, 1983) con unos modelos más colectivos, construidos como saber y contenido.

Se encontró además que los profesores son conscientes de esta importante labor que desempeñan y, para uno de ellos incluso, la cuestión va más allá de transmitir contenidos o vaciar su memoria prodigiosa en los estudiantes. En definitiva, hay prácticas que se caracterizan por dejar a un lado la perspectiva conductista de la memoria (Moreira, Caballero y Rodríguez, 1997) para caminar en un sentido más constructivista. En tal sentido, uno de los docentes afirma: “es allí donde me convierto en un emprendedor de la memoria, ya que como docente estoy haciendo ejercicios de la memoria, tengo un uso pedagógico de la memoria” (Entrevista D12, 2016).

A partir de lo anterior, se propone aquí la idea de los docentes como agentes del currículo o, mejor dicho, hacedores curriculares. Esto significa que los maestros apelan a su memoria como saber para adaptar, reestructurar o crear un currículo para su aula. En concordancia con lo anterior, se evidencia un cierto carácter de secuencialidad que articula el currículo operativo de las y los profesores. Esa vertebración está dada por el “orden de la memoria”, una idea de Jacques Le Goff (1999), quien asume que la memoria compartida por la humanidad tiene factores en su devenir común, y se organiza secuencialmente desde las eras míticas hasta las épocas recientes. Este marco de concepción está bastante arraigado en los docentes de Ciencias Sociales, quienes por lo menos en los grados sexto, séptimo, octavo y noveno de la educación básica secundaria, asignan una temporalidad para cada periodo lectivo: Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea respectivamente.

Los docentes como agentes de las memorias y hacedores del currículo operativo diseñan actividades, secuencias didácticas y desarrollan tareas con sus estudiantes; en estas se hace presente la memoria desde el lugar de los momentos de la clase, en la interacción entre docente, estudiante y conocimiento. Así, “los docentes articulan diversos saberes procedentes de una formación disciplinaria, curricular, experiencial o

práctica construidos a lo largo de la vida y de la trayectoria profesional” (Barrón, 2015, p. 39).

Adicional a la identificación y análisis de las concepciones sobre la memoria, presentes en los discursos y prácticas de las y los docentes vinculados a esta investigación, surge como última categoría la relación de interdependencia entre la memoria y el aprendizaje. Al respecto Rey (2015) concluye que las concepciones que construyen los maestros sobre los temas y contenidos que enseñan no son tan determinantes para la forma o las estrategias que emplean. En cambio, pareciera que para los docentes, el contexto donde se sitúa la enseñanza y fundamentalmente sus concepciones construidas sobre lo que es para ellos el aprendizaje, si resultan determinantes. Para el caso de este estudio, se encontró que los profesores ubican a la memoria en un lugar privilegiado como garantía de un aprendizaje duradero. La memoria es concebida como la huella del aprendizaje, es la base para el desarrollo de niveles de pensamiento superior e incluso, surge la idea de una memoria significativa, que subyace al aprendizaje significativo por su carácter duradero, dinámico y sobretodo afectivo.

Los conceptos relacionados con el campo de la educación suelen ser en su mayoría postulados susceptibles de constante debate y construcción, por lo que ceñirse a una definición “absoluta” de lo que aquí se entiende por aprendizaje sería algo arriesgado. Pese a ello, varias de las ideas relacionadas con el aprendizaje reconocen la interdependencia que hay entre este concepto y la memoria. Larry Squire, por ejemplo, señala que el aprendizaje es el proceso por el cual se adquiere nueva información y la memoria es vista como la persistencia de ese aprendizaje; de tal manera que se pueda acceder a él posteriormente (Squire, 1987).

Este supuesto, en honor a la verdad, fue una idea previa con la que como investigador me acerqué al fenómeno. Sin embargo, tras el análisis de la información a la luz de las concepciones y prácticas de los profesores participantes, puedo decir que de alguna manera, por lo menos para ellos, no hay aprendizaje sin memoria ni memoria sin aprendizaje.

En conclusión, la memoria es una herramienta importante en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Para las maestras y los maestros de las escuelas públicas de la capital colombiana no hay aprendizaje sin memoria ni memoria sin aprendizaje. De allí que durante las sesiones

de clase, se haga uso de la memoria en varios momentos, comenzando por el recordar para la recapitulación del proceso, el refuerzo mediante estímulos sensoriales, principalmente imágenes y videos y finalmente, la memoria emerge en las prácticas de evaluación del aprendizaje.

Vale la pena indicar que los resultados de este estudio son bastante amplios y, por ello, desbordan el límite de este documento. Sin embargo, aquí se dio cuenta de las principales reflexiones, hallazgos y conclusiones derivadas de la investigación y se deja sobre la mesa no solo la idea de una mnemotopía, sino la posibilidad de pensar en la memoria desde las aulas y a partir de la experiencia de los docentes, quienes experimentan el fenómeno de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales y dotan de significado este vivir de la memoria en su quehacer pedagógico.

Referencias

- Aguado-Aguilar, L. (2001). "Aprendizaje y memoria". *Revista de Neurología*, 32(4), pp. 373-381.
- Allen, J. (2012). *Tipos de memoria: ¿cómo almacena los recuerdos el cerebro humano?* Recuperado de <https://goo.gl/jVDrXY>
- Altet, E. (2005). "La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas". En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud, (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias* (pp. 22-54). México: FCE.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. (1971). "The control of short term memory". *Scientific American* (pp. 82-90).
- Ballesteros, S. (1999). *La memoria humana, investigación y teoría*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Barrón, C. (2015). "Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión". *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), pp. 35-56.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Berger, P., & Luckman, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Bergson, H. (1957). *Memoria y vida*. Madrid, España: Ed. cast.: Alianza Editorial, S. A.
- Carretero, M., Rosa, A., & González, M. F. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Creswell, J. (2013) "Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches". Thousand Oaks. Sage.
- Erice Sebares, F. (2008). "Memoria histórica y deber de memoria: las dimensiones mundanas de un debate académico". *Entelequia. Revista Interdisciplinaria* (pp. 77-96).
- Freire, P. (1968) *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Uruguay: Siglo XXI Editores.
- García, J. (2010) Tema 4: *La importancia de la memoria*. Recuperado de <https://goo.gl/cZ616M>
- Heller, A. (2001). "Memoria cultural, identidad y sociedad civil". *Internationale Politik und Gesellschaft*. 2, pp. 139-143.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models*. Cambridge, M.A., Harvard University Press.
- Le Goff, J. (1999). "El orden de la memoria el tiempo como imaginario". España: Paidós.
- Londoño, R., Aguirre, M., & Sierra, I. (2015). *La enseñanza de la historia en el ámbito escolar bogotano*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado de <https://goo.gl/gvjNzL>
- Manero Brito, R., & Soto Martínez, M. A. (Enero - Junio de 2005). "Memoria colectiva y procesos sociales". *Enseñanza e investigación Psicología*, 10(1), 171-189.
- Milner B, Squire LR y Kandel ER (1998). *Cognitive neuroscience and the study of memory*. Neuron 20: 445-468.
- Montoya, J. (2013). *El campo de los estudios curriculares en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Moreira, M., Caballero, M., & Rodríguez, M. (1997). "Aprendizaje significativo: un concepto subyacente". *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*, (pp. 19-44). Burgos.
- Rey, G. (2015). *Concepciones docentes sobre prácticas para la enseñanza de la investigación en educación*. Bogotá.

- Ricoeur, P. (2006). *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.
- Squire, L. R. (1987). *Memory and Brain*. New York: Oxford University Press.
- Stake, R. (2010). "Qualitative research: studying how things work". New York: The Guilford Press. Cap. 7
- Stasiejko, J. (2003). "El estudio de la memoria: trabajos pioneros". En J. Töpf, *Escritos de psicología general* (pp. 127-141). Buenos Aires: Universitaria de Buenos Aires.
- Stenhouse, L. (1991). "Investigación y desarrollo del currículum". Ediciones Morata.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: GEDISA.

Tercer puesto

La lectura de textos expositivos como generadora de procesos metacognitivos

CARMEN SOFÍA OSPINO GÓMEZ¹

Resumen

En este documento se presentan los resultados de la investigación “Metacognición en la lectura de textos expositivos en grado tercero”, cuyo objetivo fue cualificar el proceso lector de textos expositivos en los estudiantes, iniciando el estudio en el grado primero. Cabe señalar que el sustento teórico que soporta este ejercicio se ha tomado desde Goodman (1982; 1996), Smith (2001), Solé (2005) y Mateos (2001), quienes afirman que la lectura es un proceso complejo y estratégico. Para dar respuesta a la pregunta de investigación se optó por el diseño de la investigación acción desde Elliot (2005) y el diseño de intervención es el proyecto de aula, cuyos fundamentos han sido tomados de Jolibert (2002). El trabajo permitió generar apropiación desde el uso y el discurso de algunas estrategias de lectura y metacognitivas para los distintos momentos del proceso lector. Por otro lado, la docente investigadora ha visto transformaciones en su quehacer pedagógico al otorgarle un papel protagónico a los niños y propiciar encuentros con la lectura para aprender de los textos; así como también el abandono de la práctica de la lectura producto.

1 Licenciada en Educación Básica Primaria; Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo y en Desarrollo Humano con énfasis en Procesos Afectivos y Creatividad; Magister en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de primaria, vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito (SED) en el Colegio El Cortijo Vianey IED. Contacto: tamarindo2410@gmail.com

Palabras clave: proceso lector, texto expositivo, metacognición, estrategias metacognitivas, proyecto de aula.

Introducción

La lectura del contexto se realizó a partir de la revisión de los resultados de las pruebas Saber del grado tercero de los años 2012 a 2015, observaciones de clase, análisis de cuadernos y de documentos institucionales como la malla curricular de español de los ciclos uno y dos; las actas de comisión de evaluación, los desempeños a evaluar y la planeación de clases. Lo anterior reveló una realidad de la escuela que no se había estudiado e hizo incuestionable la necesidad de plantear una intervención que permitiera la reflexión individual y colectiva frente a la lectura como proceso y al uso de las estrategias de lectura y de metacognición para la formación lectora de los niños y niñas, usándola como herramienta para aprender.

Sobre los resultados de las pruebas Saber de Lenguaje de los años 2012 a 2015, se pudo establecer que los estudiantes del Colegio El Cortijo Vianey Institución Educativa Distrital (IED) se ubican, principalmente, en desempeños insuficientes y mínimos. Esto significa que están lejos de alcanzar la comprensión global. Además, muestran dificultades para elaborar y verificar inferencias de textos informativos y argumentativos, al igual que de los ilustrativos; refiriéndose con estos a gráficas y esquemas.

Paralelo a esto, se pudo corroborar que en la institución muchas de las prácticas docentes para la enseñanza de la lectura en el ciclo uno se sitúan en el enfoque mecanicista. Por lo tanto, prevalecen el método sintético, el fonético y el alfabético, en los cuales tiene mayor relevancia la adquisición del código escrito y aprender a decodificarlo. Prácticas que están asociadas a la utilización de una sola tipología textual, a actividades lectoras desarticuladas, con poca función social; asimismo poco trabajo con las estrategias (Kliger & Vadillo, 2001). Es decir, en los ciclos uno y dos del Colegio El Cortijo Vianey IED, persistían prácticas del tipo: lectura en voz alta para evaluar fluidez, así como controles de lectura para obtener información explícita del texto y para indagar por el grado de atención de los niños.

Hay que decir también, que la escuela no siempre favorece la lectura de diferentes tipologías textuales. Para el caso de la educación básica

colombiana, se ha dado una especie de repartición: en los dos primeros ciclos se leen principalmente textos narrativos y en los siguientes, académicos y expositivos. Debido a ello, no se pudo evidenciar el uso de textos fragmentados, informativos, académicos y expositivos en los ciclos inicial y uno. Es decir, se niega a los estudiantes la posibilidad de tener experiencias de lectura de diversos códigos y estructuras las cuales requieren de la activación de otras estrategias de pensamiento para darle sentido a lo leído (Ospino, 2017).

En concordancia con lo anterior, en ocasiones las prácticas de lectura están orientadas por el principio de que todos los textos se leen igual. Desconociendo que, al identificar las características estructurales de los textos se favorece la búsqueda de pistas para darles significado y se permite diferenciar el propósito de cada tipo de texto. De ahí que no saber leer diversos tipos de textos se convierte en un obstáculo para que el estudiante se posicione como un lector autónomo y crítico (Solé, 2005).

Retomando a Tolchinsky & Simó (2001) “las prácticas de lectura serán verdaderamente productivas mientras mayor sea el compromiso mental y el sentido que tengan estas actividades para el estudiante” (p. 54). Lo que puede ser un paso importante para brindar los escenarios didácticos necesarios para potenciar procesos de pensamiento visibles en sus acciones e interacciones.

En ese orden de ideas, es tarea de los docentes de todas las áreas revisar y rediseñar las prácticas de lectura, al igual que, considerar los factores asociados a la poca competencia lectora de los estudiantes, para generar reflexiones pedagógicas frente a prácticas poco eficientes que se mantienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hacer uso de espacios pedagógicos para planificar didácticas de lectura, facilita la búsqueda de estrategias de enseñanza desde la interacción de procesos cognitivos, psicológicos y sociales de niños y niñas; lo que conduce a una mayor comprensión de que “enseñar a leer es una responsabilidad compartida por todos los profesores y por todas las disciplinas del saber” (Tolchinsky & Simó, 2001, p. 78).

Solé (2005), hace un llamado a la forma como es trabajada la lectura en la escuela. Al respecto, Sánchez (2014) y Morales & Bojacá (2002) comentan que históricamente las instituciones escolares en Colombia sitúan las prácticas de lectura como producto. Lo que hace urgente y necesario

que tanto maestros como estudiantes conozcan y empleen las estrategias del antes, el durante y el después de la lectura para que con su uso puedan formarse como lectores autónomos y eficientes. Mientras esto no suceda, la forma en que los estudiantes la aborden seguirá siendo para cumplir con un compromiso escolar que no trascenderá de las aulas.

También enfatiza en que la lectura es tanto una “actividad compleja”, en la que intervienen procesos cognitivos como una “actividad estratégica” que requiere el uso de unas estrategias por parte del lector que lo conduzcan a tener éxito en su actividad. En el caso de esta investigación, volveremos sobre Solé (2005) y López (2003) para hacer referencia a las estrategias de lectura que se describen a continuación.

Antes de la lectura: en este momento es primordial que el docente colabore con el estudiante para que se produzca la activación de esquemas cognitivos. Las autoras proponen como estrategias mostrar motivación y motivar a los estudiantes para leer; establecer objetivos de lectura, realizar muestreo, activación del conocimiento previo, establecer predicciones y preguntar al texto.

Durante la lectura: en esta etapa se plantean aquellas estrategias que posibilitan confrontar los esquemas que se tienen con la información nueva que aporta el texto. Con lo anterior se hace referencia a: conversar con el texto, formular preguntas y generar respuestas; validar las predicciones e hipótesis y elaborar inferencias.

Después de la lectura: corresponde a la integración de la nueva información a los esquemas que posee el lector; lo que se puede lograr a través de: la identificación del tema, de las ideas principales, de lo aprendido y de lo que falta por comprender, resumir lo que dice el texto y producir uno nuevo.

Sobre las estrategias mencionadas, conviene subrayar, no corresponden a un proceso lineal, sino que se entretienen durante los diferentes momentos de la lectura. Además, se enmarcan en el plano de la didáctica del lenguaje en el ciclo dos en tanto se utilizan desde un saber disciplinar, un componente curricular y otro práctico (García, 2015). En definitiva, trabajar las estrategias de lectura en esta investigación favoreció la construcción de sentido y leer para aprender. Por ello se requirió que en el aula se realizaran prácticas con diferentes propósitos, en las que donde

el estudiante proponía lecturas surgidas de sus intereses y la docente investigadora proporcionó el andamiaje requerido (Ospino, 2017).

Se enfatiza en que se buscó propiciar la sistematicidad en la lectura de textos expositivos, lo que redundó en el reconocimiento de las características de la estructura textual y de la macroestructura. El interés fue facultar a los estudiantes para negociar con los textos y aportar en la construcción de conocimiento. A este respecto, varios teóricos coinciden en afirmar que los textos expositivos no han sido muy estudiados; a pesar de ser los que más afrontan los alumnos en la escuela.

En síntesis, por ser la construcción de sentido una de las mayores preocupaciones de los docentes, se requiere que la institución escolar propicie prácticas de aula que respondan a la necesidad de leer para aprender. Esto precisa utilizar estrategias de monitoreo y toma de conciencia del aprendizaje y proponer el empleo de variadas tipologías textuales para favorecer la activación de otras estrategias de lectura que posibiliten la elaboración de conocimiento y comportamientos asociados a “las características de lector regulado”. Al respecto, autores como Martínez (1997) aseveran que la escuela colombiana está en mora de hacer este tránsito en sus prácticas.

Finalmente, este estudio posibilitó examinar las prácticas de lectura y accionar pedagógico; contribuyendo al mejoramiento de las competencias comunicativas y quehacer en el aula de la docente investigadora. Cabe resaltar que los resultados fueron socializados con la comunidad escolar, con el fin de promover la reflexión sobre la incidencia del trabajo sistemático con las estrategias metacognitivas y de lectura en los desempeños de las otras áreas del saber.

Método

Los 33 estudiantes con quienes se realizó el estudio son del grado tercero de la jornada mañana del Colegio El Cortijo Vianey IED, ubicado en la localidad de Usme; se aclara que la investigación se inició cuando ellos cursaban grado primero (2015). La población pertenece a familias de estratos 1 y 2; se constató que el 80% de los padres y cuidadores no tienen escolaridad completa, aunque leen y escriben de forma funcional, también

se verificó que un reducido grupo terminó el bachillerato y pocos han accedido a la educación técnica.

Sobre la lectura, se comprobó que los estudiantes presentan dificultades al momento de leer textos diferentes a los narrativos, lo que es evidente tanto en el aula como al momento de resolver tareas extraescolares. Paralelo a esto, los docentes del ciclo dos manifestaron inquietudes por la falta de interés y comprensión de los estudiantes al momento de afrontar la tarea de leer. Dadas las particularidades de la población en cuanto al contexto sociocultural y las características psicológicas, el diseño planteado fue el de investigación-acción con intervención didáctica de proyecto de aula (Ospino, 2017).

Dado que la investigación se identifica como cualitativa interpretativa (Martínez, 2011), se aclara que el paradigma en el que se situó la investigadora para comprender la realidad es el interpretativo y el método para observarla es el cualitativo. Es importante resaltar que el propósito del estudio fue profundizar en la comprensión de un problema de la realidad del aula, siendo este la lectura de textos expositivos, el uso de las estrategias metacognitivas y de lectura por los estudiantes de grado tercero.

Para desarrollar el estudio y facilitar la organización del proceso investigativo, se recorrieron cinco grandes etapas que iniciaron con la exploración del problema y de la población frente a tareas concretas realizadas en el marco de una secuencia didáctica. De ahí se siguió con la planeación de la acción a través del diseño de los objetivos pedagógicos y didácticos de los proyectos de aula. Se prosiguió con la acción, acompañada de la observación y la reflexión y, se finalizó, con la elaboración y presentación del informe escrito.

Como lo afirma Bonilla (2005), en la investigación cualitativa el investigador es quien recoge la información; para ello se vale de diferentes métodos y utiliza diferentes fuentes. Para la obtención del corpus objeto de análisis se diseñaron y aplicaron las siguientes estrategias e instrumentos: observación participante, análisis de documentos institucionales y de cuadernos de los estudiantes, entrevistas semiestructuradas a estudiantes, padres y docentes; uso de rejillas de cotejo tanto para revisar el texto como para evaluar el trabajo individual y el grupal; cuadros metacognitivos y pruebas escritas.

Para la recolección del corpus se grabaron en audio y en video las sesiones de clases de Ciencias Naturales, Lengua Castellana y las actividades de cierre de los tres proyectos de aula desarrollados. El diseño de las acciones de los proyectos se orientaron a dar respuesta a las preguntas planteadas por las niñas y niños, para ello, se trabajó con lecturas aportadas por ellas y ellos.

Las sesiones iniciaban con la observación de un video o la escucha de una canción o relato. Luego se abría el espacio para conversar sobre lo que sabían a cerca de la pregunta del día. A continuación, se leía el título de la lectura y se planteaban nuevas preguntas. El propósito de las acciones descritas fue el de activar los conocimientos previos de los estudiantes. Enseguida, se proseguía con la planeación de la lectura, en concordancia con el propósito y con el producto a elaborar. La tarea de lectura se realizaba de forma pausada, poniendo en práctica las estrategias metacognitivas y de lectura. Tal momento fue clave en el proceso de comprensión, porque permitió la visualización de las estrategias cognitivas y metacognitivas empleadas por la docente para construir el sentido de los textos.

Resultados

A lo largo de la sensibilización y exploración se identificaron algunas fortalezas y dificultades que tenían los estudiantes tanto en el proceso lector, como en el uso de estrategias metacognitivas. Se enfatiza en que las dificultades para la lectura de los textos expositivos se relacionan con: el texto en sí mismo y con el uso de mecanismos de autorregulación (Martínez, 1997; Escoriza, 2009, López, 2003, Jorba, 2015). Sobre las dificultades para la comprensión de dichos textos, Solé (2005) afirma que se vinculan, no solo con su estructura, sino también con su uso. Otro factor determinante es la falta de conocimientos previos sobre las temáticas que se desarrollan en estos y las características lingüísticas propias de este género. De igual manera, prevalecen la falta de reflexión sobre las formas tipográficas como son tamaño, forma y color de las letras, y sobre las imágenes: ilustraciones, gráficas, esquemas y las notas aclaratorias al pie de estas.

En cuanto a la reflexión y evaluación sobre su proceso lector, pudo determinarse que un alto porcentaje de los estudiantes se comportan como “lectores no regulados”. En otras palabras, su comportamiento frente a

la lectura es descuidado, no elaboran propósitos claros, como tampoco se adecúa la planificación de acuerdo al tipo de texto. Adicionado a lo anterior, no se presta atención a los títulos y a las pistas que ellos contienen para facilitar la identificación de información relevante. Desde esta perspectiva se hizo necesario orientar la segunda fase de la intervención para trabajar sobre estas dificultades y reforzar las fortalezas identificadas (Ospino, 2017).

Finalizada la etapa de exploración, se negociaron y desarrollaron tres proyectos de aula. El primero develó el interés de los estudiantes por la cocina y la nutrición; se desarrolló durante tres semanas. El segundo fue sobre la vida de los animales y lo titularon “Descubriendo el mundo animal”; tuvo una duración de 15 semanas. El tercer proyecto se desarrolló durante 10 semanas, en este se trabajó la relación entre la actividad física, el aparato locomotor y la salud; lo llamaron “Cuidando nuestro cuerpo”.

Para el desarrollo de los proyectos, los niños propusieron actividades en las que se involucraron las familias y otros actores de la sociedad, como cocineros, administradores de restaurantes y de escuelas deportivas; nutricionista, veterinario, ecologistas, campesinos, entrenadores y la docente de Educación Física. Lo que permitió darle uso en contextos reales a los aprendizajes, así como a las acciones que se desarrollaron en el aula. De tal suerte, se priorizó el empoderamiento, el deseo de aprender y la responsabilidad de los estudiantes. En el mismo sentido, la oralidad tuvo un papel preponderante para la construcción de sentido al trabajar de forma estratégica los textos aportados por los niños y otros reconstruidos por la docente.

Como parte de los resultados, se pudo evidenciar que el deseo de leer aumentó significativamente durante el periodo de la investigación y ha logrado mantenerse en el tiempo. Se reveló que en casa los estudiantes leen narraciones, poesías, textos científicos e históricos. De ello dan cuenta: la confección individual de listas de libros leídos durante el primer semestre del 2017 y de la que se hizo seguimiento en conversatorios entre pares y entrevistas informales con los padres. Es más, durante la realización de una actividad en el marco de la semana de la comunicación los estudiantes elaboraron notas invitando a los niños del otro tercero a leer dichos textos (Ospino, 2017).

A modo de consecuencia de lo descrito, las familias han sido influenciadas por el comportamiento asumido por los pequeños frente a la lectura. Lo que se constata en acciones como pedir que les compren libros o que los lleven a la biblioteca. Al respecto, diferentes autores (Reyes, 2005; Cabrejo, 2012, Braslavsky, 2008) han planteado que la lectura en familia se convierte en un espacio de socialización en el que se producen acercamientos corporales y afectivos que promueven actitudes de buen trato y vinculación afectiva que son llevadas por los niños y niñas a otros espacios. En otros términos, se impulsa el desarrollo emocional de los pequeños, a lo que Reyes (2005) llama “nutrición emocional para descifrarse y relacionarse con los otros” (p. 10). Además, se conversa en familia sobre lo que se lee, acción que favorece el desarrollo de la oralidad de los niños y las niñas.

Efectivamente, al vincular a las familias de los estudiantes beneficiarios del proyecto se logró que ellas se sintieran parte del proceso y apoyaran las prácticas de lectura. Lo anterior redundó en el comportamiento lector de los niños tanto en casa como en el aula. Un propósito implícito de la estrategia didáctica fue la formación de lectores que deseen leer para resolver sus inquietudes y para la satisfacción personal (Solé, 2002 y 2005). Desde esta perspectiva, los aspectos mencionados son favorecidos por los proyectos de aula en razón a que las lecturas propuestas por los estudiantes nacen de sus motivaciones; de la misma manera, los predisponen a la búsqueda de nueva información para dar respuesta a sus preguntas, por lo que tienen un uso real y contextualizado (Ospino, 2017).

Se advierte que las lecturas llevadas a clase, con el propósito de conocer acerca de un evento o concepto científico, tenían la estructura Definición-Explicación-Ejemplo; sin ser una condición rígida para todos los textos. También, se dio la lectura en pantalla; lo que ofrece al lector una experiencia diferente a la lectura en el texto escrito. Como bien lo manifiesta Peronard (2007) en sus investigaciones: la lectura de recursos digitales permite buscar información esclarecedora en las imágenes y en los videos, vivenciar la experiencia de la lectura a través de la exploración del hipertexto y los recursos multimediales.

De igual manera, las sesiones de lectura en pantalla desarrolladas en el marco de los proyectos, dejaron ver el uso que hacían los estudiantes de algunas herramientas como: íconos de navegación, pestañas, hipervínculos que remitían a otras lecturas, a la observación de imágenes fijas

y en movimiento. Este comportamiento les permitió localizar la información que buscaban, haciendo una lectura selectiva y poniendo en práctica estrategias como anotar frases, comentar, preguntar y responder interrogantes; lo que facilitaba el entendimiento global del texto. Aparte de eso, se hizo evidente la colaboración entre pares apoyándose en la búsqueda y compartiendo hallazgos.

El uso de las estrategias metacognitivas y de lectura, facultaron a los estudiantes para realizar efectivamente la comprensión de los textos. Esto es, se incrementó significativamente el uso del diccionario; siguieron leyendo para encontrar el significado dentro del mismo texto. De la mano con lo anterior, se incrementó la mediación de la docente y de los compañeros para construir el significado de palabras o de ideas presentes en el texto; para ello, se volvía sobre el texto cambiando la palabra desconocida por un sinónimo.

Para esta investigación, lo estratégico de la lectura de textos expositivos se produjo no solo en el trabajo a partir de las estrategias de lectura, cognitivas y metacognitivas; sino que también, se pusieron en funcionamiento varias acciones desde la oralidad a manera de tránsito por el texto y de construcción de conocimiento (Ospino, 2017).

Se destaca que al inicio del proceso de lectura, la docente propició espacios donde se “hablara para querer leer” (Solé, 2005). De tal modo que, niños y niñas conversaban en grupos colaborativos o en parejas sobre la pregunta del proyecto que se trabajaba en la sesión. Luego, se hacía la plenaria; en esta el representante del grupo compartía lo comentado ante el curso en pleno.

El rol mediador de la maestra fue inducir a la profundización o la generación de nuevas inquietudes a través de preguntas sobre el proceso, del tipo que llevan a una actividad razonada, cuestiones aclaratorias y de conocimiento crítico (Tébar, 2003). De tal manera que se potencia lo que el autor llama la “interacción pedagógica” para hacer visible la mediación y así reflexionar sobre sí mismo, la actividad y las estrategias empleadas; aspectos a los que Flavell (1985) citado por Tébar (2003) considera que se debe dirigir el accionar del mediador para generar metacognición.

Asimismo, como lo plantea Solé (2005), asumir la responsabilidad del proceso de aprendizaje implica, además de responder las preguntas

formuladas por la docente, interrogar al texto e interrogarse a sí mismo. Cimentados en este postulado, así como en los señalamientos de Flavell (1973-1985), con respecto al papel de la pregunta, como generadora de procesos de metacognición, se otorgó protagonismo a los interrogantes elaborados por los niños durante el proceso lector. Es necesario precisar que la intervención de la docente tuvo la intención de mediar para que los estudiantes establecieran la relación entre las preguntas formuladas en los diferentes momentos del proceso lector y los procesos metacognitivos que realizaban.

Durante el desarrollo de los proyectos se evidenció que los estudiantes formulaban preguntas orientadas a: la verificación de predicciones, por el significado de palabras desconocidas; por información puntual, sobre el tema de la lectura y con las inferencias que construían. También se evidenció que después de la lectura retomaban las preguntas formuladas y de esta manera, confrontaban los conocimientos previos con los nuevos y así construir otros nuevos.

Un aspecto que favoreció a la investigación fue el trabajo colaborativo. Lo que trajo como consecuencia que se contara con variedad de textos en un mismo grupo, estrategia que permitió complementar la interpretación apoyándose mutuamente. Ya que, algunos textos aportaban imágenes que ofrecían elementos para la comprensión, el vocabulario de las diferentes lecturas facilitaba establecer el significado de palabras desconocidas y el entendimiento global de los textos. Las condiciones del trabajo colaborativo propiciaron la conversación sobre la lectura; se hace hincapié, en que con ello se favoreció la afectación en la zona de desarrollo próximo del pensamiento de los estudiantes.

Una práctica que se fortaleció fue lectura en voz alta por la profesora y por invitados externos, como lo expone Chambers (1999) “—el docente— pone al alcance de los alumnos textos que algunos de ellos, no están en capacidad de hacer suyos sino de esa manera” (p. 25). Dicho de otro modo, se propició “la función de la escucha analítica”; se reveló que, esta práctica “acrecienta, en forma significativa la comprensión auditiva y eso se relaciona con la comprensión lectora” (Bibliotecas Escolares CRA, 2013, p. 22). Está claro que, al escuchar de forma analítica, los estudiantes establecen en colectivo relaciones entre los conocimientos, las experiencias previas y la nueva información; del mismo modo, elaboran

predicciones, inferencias e interpretaciones apoyándose mutuamente para la construcción de sentido del texto.

Se insiste en que, otro de los propósitos de las prácticas de lectura en voz alta fue trabajar en la instrucción explícita llamada así por Mateos (2001) -como se citó en Osses & Jaramillo (2008)-. Consistió en que, durante la lectura la docente expresaba en forma oral lo que iba sucediendo en su mente para construir la comprensión. La finalidad fue mostrar a los estudiantes el uso de las estrategias de lectura, las dificultades presentadas en el proceso y las formas de supervisión, de autorregulación y de evaluación durante la construcción de sentido. Dicho comportamiento permitió que, los pequeños se vincularan, paulatinamente, en la planificación de la lectura, en el uso de estrategias; así como también, en la identificación de las dificultades y las posibles rutas para solucionarlas.

En el marco de los proyectos de aula se propuso realizar tres actividades de cierre en contextos auténticos de donde surge la idea de organizar mesas redondas. Para la organización de estas, los estudiantes propusieron temas de interés que serían presentados a los padres: para el primer proyecto se hizo una muestra gastronómica; en el segundo se trabajó sobre la problemática de los animales y el tercero giró en torno a la importancia del juego compartido entre infantes y adultos.

Realizar de esta manera el cierre de los proyectos propició el uso de la lectura en contextos reales. Donde además de dar cuenta del proceso de comprensión, de la construcción de aprendizajes; los estudiantes defendían su opinión frente a temas que generaban controversias entre ellos y sus familias. Con lo que se favoreció la escucha activa, la gestión de los turnos de habla y el apoyo mutuo; en especial para los niños que muestran inseguridad al hablar ante otros (Ospino, 2017).

Conclusiones

Cualificar el proceso lector de estudiantes de primaria conlleva hacer cambios en la didáctica de enseñanza de la lectura lo que redundará en la construcción y apropiación de conocimientos específicos. Se puntualiza en que es necesario enseñar a leer usando de forma conciente y sistemática las estrategias metacognitivas y de lectura. Asimismo, esta tarea requiere del empleo de diversidad de textos y fuentes de información para favorecer la

interdisciplinaria entre las áreas. Hay que hacer notar que el trabajo con textos expositivos de diversas siluetas y en diferentes formatos posibilita el propósito de leer para aprender.

Vale destacar que se requiere del docente la identificación de las características y comportamientos asumidos por los estudiantes al momento de leer para que a partir de ello establezca los “andamiajes” necesarios y así favorecer procesos de comprensión lectora. Por ende, el docente mediador: planifica estrategias, induce a encontrar fuentes de información, a confrontar los conocimientos previos y, a evaluar el proceso, el producto y su participación en las clases. En otros términos, un dinamizador que propicia espacios para que los alumnos adquieran un lugar central en el aprendizaje (Rodríguez y Pinilla, 2009), comportamiento que favorece en ellos el empoderamiento y responsabilidad frente a su aprendizaje y el uso de estos en diferentes contextos.

En relación a las estrategias metacognitivas se afirma que corresponde a los docentes enseñarlas de forma conciente, permitiendo su visualización y verbalizando su uso. De esta forma los niños y niñas las identifican y reflexionan sobre ¿cuándo, para qué y cómo emplearlas?, así se enriquece la “cajita de herramientas” con la que afrontan la tarea de leer para aprender y desarrollan características de “lector regulado”.

Finalmente, un acierto de la investigación fue el de generar en los niños y niñas autorreflexión frente a la comprensión y el monitoreo del proceso de lectura. Lo que se pudo visualizar durante las conversaciones, al responder preguntas que otros y que ellos mismos se habían formulado en los diferentes momentos. Aparte de eso, al poner en diálogo los propósitos establecidos con los productos para dar cuenta de lo aprendido. Más aún, cuando evaluaban el plan de lectura y su efectividad en los diferentes momentos del proceso podían devolverse sobre el texto para encontrar las causas de dichas dificultades y proponer posibles soluciones. Por todo lo anterior, es importante hacer del acto de leer un proceso; enseñando las estrategias metacognitivas y de lectura que se requieren para abordar los textos propios de los diferentes campos del conocimiento.

Referencias

- Bonilla, E. & Cruz, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Bibliotecas Escolares CRA. (2013). *A viva voz. Lectura en voz alta*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Braslavsky, B. (2008). *Enseñar a entender lo que se lee*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cabrejo, E. (2007). "Lenguaje y construcción de la representación del otro en los niños y niñas". En: F. Santamaría, *Lenguajes y saberes infantiles*. Bogotá, Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño.
- Chambers, A. (1999). *Narración de cuentos y lectura en voz alta*. Caracas, Venezuela: Banco del Libro.
- Elliott, J. (1994). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escoriza, J. (2009). *Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo. Evaluación e intervención. Psicología*. Recuperado de <https://goo.gl/L6U7ZC>
- Flavell, J. (1976). "Metacognition aspects of problem-solving". En L. Resnick, *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- García, E. (2015) *Investigación en lengua materna. Camino y fundamentos*. Bogotá: Editorial UD.
- Goodman, K. (1982). "El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo". En: E. Ferreiro & M. Gómez. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, pp. 13-18.
- Goodman, K. (1989) "La escuela: una perspectiva de lenguaje integral: El lenguaje integral: un método imposible sin un maestro de lenguaje integral". En: *El lenguaje integral*. Editorial Aique, pp. 35-46.
- Goodman, K. (1996). "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional socio psicolingüística". En: *Textos en contextos 2 Los procesos de lectura y escritura*. Argentina: Editorial Lectura y vida, pp. 12-68.
- Jolibert, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Santiago de Chile: Domen.
- Jolibert, J. (2006). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

- Jorba, J. (2015). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid, España: Síntesis.
- Klinger, C. & Vadillo, G. (2001). *Psicología Cognitiva, Estrategias en la práctica docente*. Colombia: Editorial Mc Graw-Hill.
- López, G. (2003). *La lectura: Estrategias de comprensión de textos Expositivos*. Cali, Colombia: Universidad del Valle. Recuperado de <https://goo.gl/C7Cf6h>
- Martínez, M. (1997). "El desarrollo de estrategias discursivas a nivel universitario". En: Martínez, M. *Los procesos de la lectura y la escritura. Propuestas de intervención pedagógica*. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Martínez, J. (2001). "Métodos de investigación cualitativa". Revista *Silogismos de Investigación*. N° 8. Recuperado de <https://goo.gl/HhDv7R>
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Aique.
- Morales, R. & Bojacá, B. (2002). "Concepciones de los maestros y la lengua escrita". En: *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula?* Bogotá: Universidad Distrital. Fondo de Publicaciones, pp. 39-64.
- Osses, S. & Jaramillo, S. (2008). "Metacognición: Un camino para aprender a aprender". *Estudios Pedagógicos XXXIV N°1*. Recuperado de <https://goo.gl/dEvMz4>
- Ospino, C. (2017). *Metacognición y lectura de textos expositivos en grado tercero*. Trabajo de grado de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Peronard, M. (2007). "Lectura en papel y en pantalla de computador". Revista *Signos V. 40N° 63*. Recuperado de <https://goo.gl/ndSQDz>
- Reyes, Y. (2005). *La lectura en primera infancia*. Documento de trabajo. Bogotá: Elaborado a solicitud del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLALC.
- Rodríguez, M. & Pinilla, R. (2009). *Proyectos Pedagógicos. Experiencias de investigación e innovación en instituciones públicas del Distrito Capital*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Sánchez, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <https://goo.gl/5jqEyb>
- Smith, F. (2001). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Editorial. A. Machado Libros. 127-156.

- Solé, I. (2005). *Estrategias de lectura*. Editorial Grao.
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Barcelona, España: Santillana.
- Tolchinsky, L., y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Horsori.

Cuarto puesto

Del revés al encuentro

TADIANA GUADALUPE ESCORCIA ROMERO¹
LUZ MYRIAM FAJARDO MUÑOZ²

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación realizada en el ciclo inicial en el Colegio José Asunción Silva IED, sede B, con familias que a causa del desplazamiento viven el desarraigo de su identidad cultural, al enfrentarse en la ciudad a una cultura mayoritaria. Lo anterior genera que se invisibilicen y excluyan las infancias. Por ello, desde una metodología de tipo horizontal y con una apuesta pedagógica decolonial, se invita a las familias a ser protagonistas y coinvestigadoras, para reconocer sus saberes ancestrales, dialogar con los de la escuela y sustentar su importancia en los discursos de desarrollo en esta etapa de la vida. De este modo, se dinamiza una transformación pedagógica frente a la mirada hacia las infancias y la identidad cultural. En consecuencia, el saber ancestral de las comunidades campesina, afro e indígena de la institución fortalece la apuesta curricular y los pilares del Lineamiento de educación inicial al potenciar diversos

-
- 1 Licenciada en Psicología y Pedagogía, Magister en Estudios en Infancias, Universidad Pedagógica Nacional; Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano, Universidad El Bosque. Docente de primera infancia, vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito (SED), Colegio José Asunción Silva IED. Contacto: naomitadi@gmail.com
 - 2 Licenciada en Educación Preescolar, Especialista en Educación Ambiental y en Lúdica del Aprendizaje, Fundación Universitaria Los Libertadores. Docente de primera infancia, vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito (SED), Colegio José Asunción Silva IED. Contacto: fajaluz@gmail.com

desarrollos en los infantes de manera integral. Asimismo, conduce a que niños y niñas se reconozcan como sujetos identitarios e identifiquen la diversidad cultural en sus compañeros. Como resultado fundamental, esta investigación ha reconstruido el tejido social, ha propiciado la reivindicación de quienes han sido desarraigados y ha aportado a un verdadero enfoque diferencial desde la escuela.

Palabras clave: desarraigo, saber ancestral, educación inicial, infancias, territorio.

El puente del revés al encuentro

Yo me vine a los 10 años y ¡las costumbres, sí me dio muy duro!, porque en el campo ¿qué se hace?, pues se cocina papa salada a los obreros y un pedazo de carne. Al llegar a la ciudad, fue distinto, de todos los trabajos me echaban porque no sabía cocinar, yo no conocía ni una olla exprés, ni un teléfono, jeso fue terrible para mí!, eso fue como un año de casa en casa, hasta que fui aprendiendo ¡pero duro!

(Madre campesina, 2016).

Familias y comunidades se han visto obligadas a dejarlo todo a causa de diversos factores. Si bien el conflicto armado que acompañó a Colombia por más de 50 años ha sido identificado gubernamentalmente como causante del anterior, existen otros motivos por conflictos agrarios, territoriales, de agrocombustibles, minería, construcción de infraestructura, desastres naturales, entre otros, que de igual manera inciden en tal situación. De allí que, según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2015), se ubique nuestro país como el segundo a nivel mundial con mayor tasa de desplazamiento.

Si bien hay un cambio material y físico para las familias, existe otra afectación denominada desarraigo, que para Fraser (citado por Henao, 2004) al colocar a la persona en un terreno de dominación cultural, le hace invisible, anula su política de identidad, acompañado de irrespeto, opresión e injusticia económica, para desvalorizar su ser. En consecuencia, se resquebraja el territorio y el entorno ecológico en el que han venido construyendo saberes y proyectos de vida; se fractura la consolidación de su cultura y de las relaciones sociales.

Lo anterior se evidencia en el siguiente testimonio:

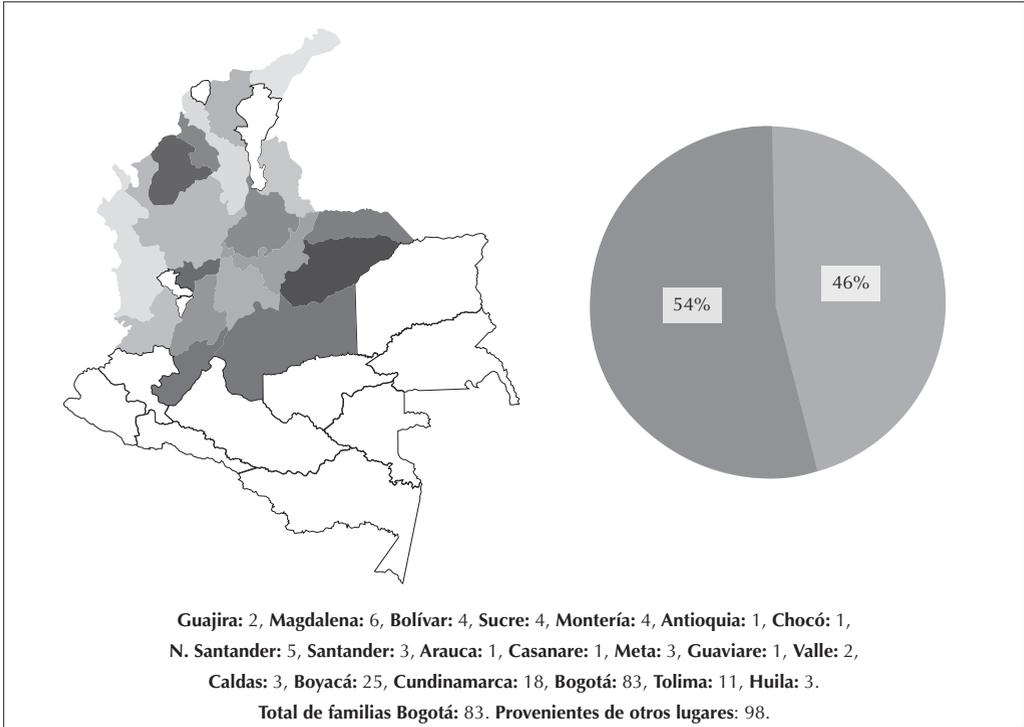
Yo llegué a trabajar como doméstica en una casa, allí me obligaron a usar pantalones y blusas, ¡a mí me daba mucha pena ponerme eso y me sentía muy mal!, yo era con mis mantas, pero la señora me decía: 'no hija, usted aquí se tiene que ir acostumbrando, tiene que entender'. Y aunque yo insistía, me decía: 'vaya acostumbrándose porque usted no va a durar toda la vida con sus mantitas' (Madre de la etnia wayuu, 2016).

Situaciones como esta en la que no se sienten parte del lugar, les lleva a sentirse extraños o “al revés”, pues su territorio se significa no solo por el espacio geográfico, sino por el cultural, del que reciben prácticas distintas, estereotipos y etiquetamientos que los desconocen. Para el caso de las infancias que atraviesan el desplazamiento no solo de una ciudad a otra, sino dentro de la misma capital, la situación se agiganta tras los continuos “ires y venires” de un lugar a otro, en una continua adaptación e hibridación cultural para poder sobrevivir.

Y si la llegada a la escuela pareciera subsanar lo anterior al otorgarles el cupo escolar, la realidad es otra al pervivir dinámicas curriculares y convivenciales homogenizantes. Estas desconocen los conocimientos que han venido construyendo desde sus ancestros, agrietan su identidad cultural y desvanecen sus territorios, lo que los deja en un plano de inexistencia. Un reflejo de esto es la situación que viviera una madre de la etnia wayuu, que al ingreso a la institución educativa hace una manta guajira con la tela del uniforme para su hija, pero recibe resistencias con el argumento que su vestuario la hace verse distinta y podría caerse, sin un diálogo que posibilite el encuentro.

Lo mencionado se manifestaba en la institución José Asunción Silva, con la presencia de diversas culturas que era necesario identificar, pues no había ningún dato real al respecto. Para ello se aplicaron encuestas a 8 grupos de preescolar con el fin de indagar por lugar de procedencia y las causas para venir a vivir en la ciudad. Estas arrojaron como resultado que el 54% de la población provenía de otros lugares con predominio de la zona rural, por las causas expuestas en un comienzo.

Imagen 1. Resultado de encuestas aplicadas a familias de ciclo inicial.



Fuente: elaboración propia.

Ello llamaba la atención sobre cómo estaba respondiendo la escuela ante la diversidad cultural y los saberes contenidos en las comunidades campesinas, afro e indígenas (etnia wayuu), con modelos de escolarización de tipo asimilacionista o integracionista (Castillo y Guido, 2015). Es decir, si bien resaltaban valores y aportes culturales, lo hacían en fechas específicas y actos cívicos que, el resto del año, desconocían desde sus realidades, particularidades y estructura social. De esta manera, la escuela seguía pasando inadvertidas las diversas culturas con el predominio de una idea universal de infancia, sumando mayores razones para el desarraigo.

Si las políticas educativas reconocen la necesidad de atender a los estudiantes desde un enfoque diferencial, dada la riqueza y pluralidad cultural que caracteriza a Colombia, para que exista un verdadero reconocimiento, nuestra institución no podía seguir pasando inadvertida tal realidad. Antes bien, era urgente implementar acciones pedagógicas que

escucharan la voz de quienes protagonizan esa historia y en la que los niños, niñas y sus familias, en diálogo con los maestros, aportaran a la transformación de la infancia. Fue así como surgieron las preguntas que fueron guiando esta investigación. En primera instancia, ¿cuáles eran los saberes ancestrales frente a los procesos de educación de niños y niñas en condición de desarraigo? En tanto estos eran identificados, se buscó comprender, ¿cómo se diferenciaban y complementaban con los saberes que circulan en la escuela? Y finalmente, ¿de qué modo resultaban esenciales al interior de los discursos de desarrollo en esta etapa de la vida?

Para dar respuesta a tales preguntas, se realizó una investigación horizontal con 4 grupos de ciclo inicial, entre los niveles de jardín y transición (dos en un comienzo y los otros hacia la segunda fase), sus familias y maestros, quienes desde esta mirada se constituyeron como coinvestigadores. En total participaron 222 personas, de ellas 109 familias campesinas, 49 de la comunidad afro, 2 de la etnia wayuu, 58 de Bogotá que se habían desplazado varias veces dentro de la ciudad, 2 de otros municipios cercanos a ciudades, 3 maestras, 1 maestro y 1 coordinador académico.

Para continuar con este texto, se presenta el fundamento conceptual que soportó el desarrollo de la investigación, luego la metodología de tipo horizontal basada en Corona, y Kaltmeier, (2013), seguidamente los resultados más sobresalientes relacionados con los propósitos establecidos y las conclusiones construidas desde el encuentro y el diálogo con los coinvestigadores.

Desenterrando y desyerbando, un terreno va germinando

En principio, reconocer y reivindicar los saberes ancestrales relacionados con los procesos de educación de niños y niñas, carecía de credibilidad especialmente para maestros y algunas familias. Por ello recorrer tanto sus historias, como esa otra historia que no ha sido contada en los textos, fue indispensable para comprender, por una parte, la concepción dada a este saber y por otra, lo que constituye para las comunidades y la institución educativa.

Inicialmente, encontramos que tales saberes han sido subalternizados e invisibilizados por años, especialmente por sociedades o ideas

hegemónicas, al considerarlos locales o folclóricos. Lo cual obedece al engranaje colonial que, por medio del poder, saber y ser, desconoció las construcciones gestadas por los pueblos originarios, imponiendo las que traían desde occidente. Esa colonialidad ha repercutido en la división que se hace del conocimiento: de una parte, los universales y científicos, de la otra los tradicionales, populares, laicos, campesinos e indígenas.

Respecto a los primeros (universales y científicos), De Sousa refiere un pensamiento abismal, que establece una manera de distinciones visibles e invisibles dividiendo la realidad social en dos universos, de este lado de la línea y del otro lado. El primero imposibilita la copresencia de los dos lados de la línea, haciendo del otro lado una realidad no existente, que desaparece y por tanto se excluye (2010, p. 12). Tal división ha permeado diversos contextos, entre ellos el escolar, al concebir el desarrollo desde una idea universal, que considera la diferencia como anormal o incivilizada.

Cabe resaltar que, desde el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, se asume el desarrollo desde una perspectiva de “ciclo vital”, percibiéndola como un proceso multidimensional y multidireccional, determinado por factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos (2013, p. 27). Sin embargo, la realidad es otra al interior de la escuela: desde la manera como se construye el currículo, excluyendo los saberes ancestrales, pasando por estereotipos y lenguajes que siguen etiquetando y subordinando al que llega de otro lugar.

“Es que los indígenas que llegan a la ciudad, deben entender que ya no están en el pueblo y acá deben civilizarse, cambiar, porque si no, no pueden vivir aquí”.

“Es que los niños que vienen de otros lugares vienen atrasados, sus procesos son distintos y casi no saben hacer las cosas, por ejemplo, para comer riegan todo, a veces comen con la mano, tienen palabras raras o groseras, que uno ni entiende”.

(Apartes de reuniones de maestros, 2016).

Con la intención de subsanar tal división, De Sousa propone una justicia cognitiva global, desde otro tipo de pensamiento al que llama posabismal (2010, p. 31), en el que los saberes que han sido invisibilizados

encuentren un espacio para poder ser y existir. De allí la importancia de construir desde la pluralidad de historias para poder conversar con la humanidad, comprender las infancias y transformar la mirada universal que deja por fuera a muchos.

Ahora bien, respecto a lo que significa para cada comunidad el saber ancestral, coexistían puntos de encuentro y desencuentro. En el caso de la comunidad indígena, la construcción del conocimiento se relaciona con su cosmovisión, entendida como “el conjunto de conceptos, conocimientos, creencias que posee una cultura y que conforman la imagen y las formas de interpretar el mundo” (Díaz, 2010, p. 49). Dicho conocimiento se revierte sobre las prácticas sociales, que otorgan significado a sus acciones cotidianas. Además, constituye el conocimiento y pensamiento que se ha gestado e interiorizado, de generación en generación, en su relación con la naturaleza, en su vida cotidiana, a partir de la tradición oral, rituales, sueños, cantos, prácticas productivas, entre otras, todo ello como un sistema simbólico.

En lo que respecta a la comunidad afro, su proceso sociohistórico marcó una serie de rupturas y continuidades denominado así por Zapata (1995, citado por Antón, s.f.). Por un lado, la trata trasatlántica, el comercio negrero y el régimen esclavista significaron un rompimiento violento y doloroso con sus raíces y sociogénesis, demarcando rupturas.

Por el lado de las continuidades, estas se dieron a partir de sus legados ancestrales, a partir de años de observación, ensayo tras ensayo y en convivencia con el entorno, cimentando una nueva civilización en América desde su creatividad. Por ello han desarrollado marcas identitarias propias en relación con la música, las prácticas de crianza, los sistemas ancestrales de producción, la etnobotánica, la culinaria, los rituales, la organización familiar, las lenguas, los símbolos, entre otros.

En cambio, el proceso histórico de la comunidad campesina ha sido distinto, que conjuga el mestizaje con un origen europeo, cimentando su aporte más desde lo socioeconómico que desde lo cultural (Fals, 1975). Además, Claude (como cita Fals, 1975) destaca como parte de su saber la cohesión a la comunidad, el apego a la tierra que se sustenta desde la relación y participación activa de toda la familia; es vivir la tierra, más que vivir de ella. Este sujeto construye un saber en el que lucha por la tierra, por el proceso productivo y por la defensa del medio ambiente, a

partir del cual fortalece actitudes, rituales, espiritualidad, conocimientos que instituyen su cultura y los valores que aportan al mercado y a la vida misma.

Los campesinos, recientemente han gestado una lucha por su reconocimiento, sustentando que aquello que enmarca su cultura y saber, es la manera como han enraizado sabidurías, formas de trabajo desde su relación directa con la naturaleza, su tradición oral y la solidaridad en lo colectivo. Pero también la oportunidad para que ese saber impulse una política pública en educación para población rural.

Cabe destacar que un elemento que resultó común en los distintos grupos fue el acompañamiento que los cuidadores y familias, hacían a niños y niñas en las acciones cotidianas, sustentando la construcción de sus conocimientos y relación cultural, como parte de su proceso de crianza. A ello, Rogoff (1993) lo denomina participación guiada, en la que los papeles del cuidador en relación con el niño están entrelazados, proporcionando oportunidades de aprendizaje tanto implícitas, como explícitas (p. 97). De esa manera se aportaban elementos significativos para el diálogo con la educación inicial, que también se evidencia en dos apuestas pedagógicas implementadas en Colombia.

Una de ellas, implementada en Bogotá, conocida como las “Casas de pensamiento intercultural” que propone garantizar la atención diferencial a la primera infancia de comunidades indígenas, desarrollada con la presencia de los abuelos, taitas o sabedores para compartir conocimientos con los infantes. Y la otra es la experiencia nacional etnoeducativa Valle del Cauca “Casita de los niños” con población infantil afro y sus familias, que después de un proceso de desplazamiento, implementa un jardín que fortalece prácticas culturales afro.

Lo anterior constituyó el soporte para pensar una propuesta desde una institución educativa distrital, en la que convergen no solo una, sino distintas culturas, donde las voces de los protagonistas pudieran vislumbrar un horizonte para la pedagogía, que diera vida al currículo y creara puentes para seguir creciendo en comunitariedad.

Terreno, arado a varias manos

Si el camino demandaba reconocer las construcciones de las comunidades presentes en la institución, la metodología debía ser coherente con los propósitos. Por ello se asume un tipo de investigación que surge hacia los 90, desde movimientos femeninos e indígenas, que cuestiona la brecha entre “el saber construido desde el exterior de su militancia y el generado al interior” (Corona y Kaltmeier, 2013, p. 4), llamada de tipo horizontal. Si bien retoma elementos de la cualitativa, propone su desarrollo desde la construcción colectiva con la comunidad como coinvestigadores, a partir del diálogo y la horizontalidad. Con el fin de superar la división existente entre quienes saben y quienes no saben, colocando en su lugar la oportunidad de un encuentro con los saberes, prácticas, identidades, en últimas un horizonte constructivo. La investigación atraviesa cuatro fases a saber:

1. Indagación teórica: sustentada desde apuestas investigativas, aportes teóricos, comunidades e instituciones, que nos acercaron a la idea de saber ancestral, desarraigo y primera infancia.

2. El encuentro: posterior a las encuestas realizadas, se convoca a las familias de los dos grupos iniciales que decidieron ser parte del proceso, para dialogar sobre el propósito, posibles maneras de abordarlo y conformar la comunidad de coinvestigadores. Cabe aclarar que, dada la situación de desplazamiento, algunas familias se iban y otras llegaban, a estas se les iba involucrando con previa autorización.

Más adelante, se forjan los encuentros de saberes que permiten la presencia de todas las voces, donde los mismos interlocutores definen el espacio, tiempo y rumbo de la investigación, a veces acompañado de un chocolate negro como el que se prepara en el campo o un tinto con panela como muchos aprendieron, instaurando así la negociación de saberes, prácticas e identidades para narrar sus historias.

El objetivo de esta técnica fue recuperar la memoria de vida de las familias desde su infancia, en la que se gestaron saberes con sus padres, mayores, comunidades y territorios. De igual manera conocer el camino que han vivido referido al desarraigo al llegar a otro lugar, por medio de expresiones orales y escritas, imágenes, creaciones artísticas, acompañadas de “objetos pretexto” que permitían evocar a partir de lo material

(fotos, invitaciones, música, alimentos de su región, elementos de casa, etcétera), así como el diálogo conjunto con las familias, niños, niñas y maestros. Cabe aclarar, que un segundo momento fue el encuentro entre familias y estudiantes para compartir sus saberes, lo que permitió visibilizar la relación entre estos y los de la escuela y cómo se fortalecían los desarrollos en los infantes.

Las herramientas³ fueron: festival de saberes, cuaderno viajero, invitados al aula, narraciones en hojas, frisos, memoria recogida en un telar que contiene cuadros cosidos con materiales reciclados por las familias, tejidos y fotografías. Asimismo narraciones biográficas con representantes tanto de cada comunidad, como con algunos maestros y maestras.

3. Traducción y triangulación: como si fuese un tejido, lo compartido por las familias, infantes, maestros y maestras, empieza a hilarse con la indagación teórica y el texto escrito. Para ello, fue fundamental grabar cada encuentro y las narrativas biográficas, para luego transcribirlas junto a las producciones escritas e iniciar el camino de traducción al texto académico y de retroalimentación al currículo de educación inicial.

En este tipo de investigación más que interpretar se trata de un acto de traducción, que para Steiner (citado por De la Peza, 2013) es un proceso de comunicación/compreensión, para pensar la relación entre el investigador y la comunidad, respetando en la traducción al lenguaje académico la singularidad y lenguaje de los interlocutores. Seguidamente se encuentran recurrencias en las transcripciones, que eran identificadas con un color específico y que nutrieron los fundamentos frente al desplazamiento, desarraigo, diferentes saberes ancestrales de las familias, diálogo con la educación inicial (relación familia- escuela, participación guiada, relación con los pilares del lineamiento) y transformaciones en el proceso pedagógico. Con esta triangulación se definen las categorías: desarraigo, saber ancestral y educación inicial.

4. Socialización, acuerdos y consolidación del colectivo de familias: los resultados eran socializados con las familias, maestros y maestras, en un proceso continuo que permanece y nos invita a seguir el diálogo entre uno y otro saber. De allí surge la propuesta por parte de las familias de

3 Para mayor referencia ver: goo.gl/Txs6Pe

conformar un colectivo de sabedores denominado “Del revés al encuentro”, organizados así: “sabedores de los juegos ancestrales”, “sabedores de la cocina”, “sabedores del tejido”, “sabedores de la oralidad”, “sabedores de la siembra”. Ellos periódicamente asisten al colegio a compartir alguno de los saberes con la comunidad educativa.

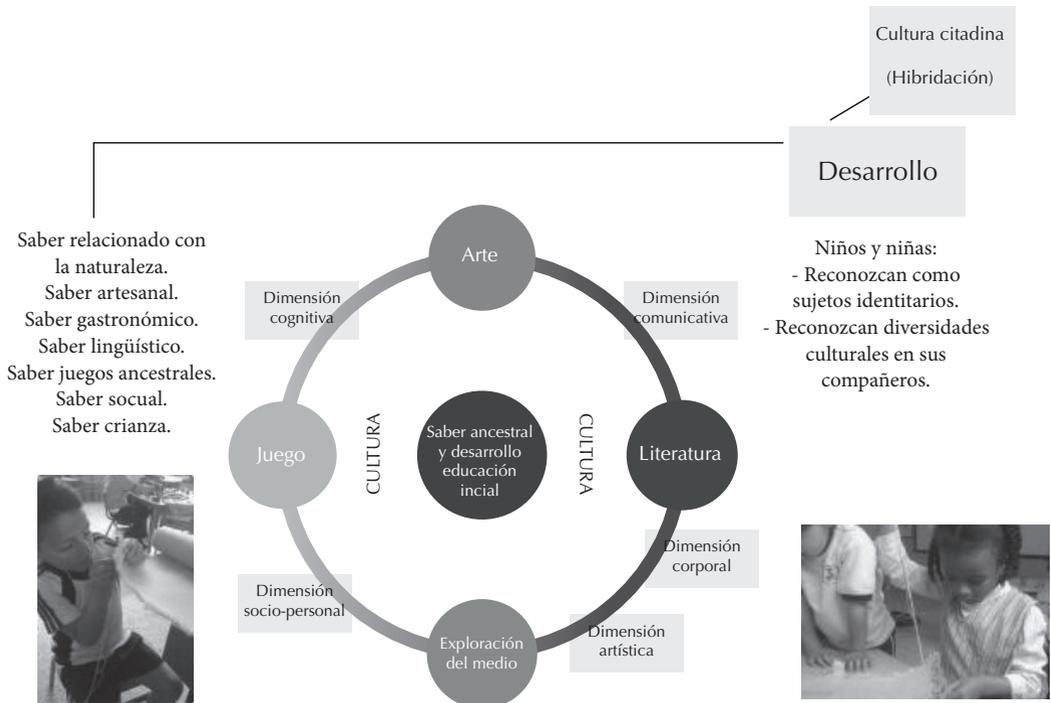
Por otra parte, se crearon acuerdos a partir de las reuniones de nivel con maestras y maestros para socializar los resultados y fortalecer la construcción del currículo (denominado: “Tejiendo nuestra historia”) desde el diálogo con los saberes de las familias. Así la horizontalidad del proceso posibilitó, como lo proponen las comunidades indígenas, partir “desde dentro” para conocer “lo de fuera”, o de “casa adentro” a “casa afuera”.

Un territorio florecido, desde el diálogo entre el saber ancestral y la educación inicial

Tener la posibilidad de seguir arraigando la identidad cultural de sus hijos e hijas, de mano con la escuela, constituyó el motor para retroalimentar la educación inicial y fortalecer un territorio común para las comunidades que han pasado por procesos de desarraigo. En ese caminar se produjo un punto de encuentro con los pilares que plantea el Lineamiento para Primera Infancia.

Al respecto la política pública de primera infancia habla del juego, el arte, la literatura, a lo que se le agregaría la exploración del medio, como las formas primordiales a través de las cuales el niño y la niña se relacionan entre ellos, con las personas adultas y con el mundo para darle sentido, y a su vez son las formas más utilizadas por las personas adultas para relacionarse con ellos y ellas, con el fin de fortalecer el desarrollo de sus diferentes dimensiones y su vinculación a la cultura (SED et. al., 2013, p. 39).

Imagen 2. Saberes ancestrales de las familias en diálogo con los pilares del Lineamiento Pedagógico y Curricular para Primera Infancia.



Fuente: elaboración propia.

Desde tal encuentro, afloraron algunos saberes como:

Saber relacionado con la naturaleza: el cual, a partir de la construcción colectiva de una huerta, muros verdes y maloca, sustentó el pilar de exploración del medio, que más allá del relacionamiento con lo inmediato, muestra la necesidad de explorar la propia ancestralidad, la cultura propia, la historia de los abuelos, las técnicas empleadas y los conocimientos en relación con el cuidado de la madre tierra, posibilitando el arraigo de las familias.

A medida que los infantes se iban relacionando con este, los desarrollos se producían de manera integral, significativa y útil, desde lo corporal (psicomotriz, coordinación), pensamiento lógico matemático (conteo

y clasificación de semillas, reconocimiento de colores, medidas), comunicativo al posibilitar una lectura del contexto, de saber el momento de recoger la siembra, que luego se traducían en imágenes, códigos propios y grafías convencionales. En lo personal social desde el trabajo en equipo, con la comunidad y familia, que invita a reconocer el saber del otro, llegar a acuerdos, cumplir responsabilidades y cuidar tanto el medio, como a cada ser.

Saber artesanal: cuya riqueza está contenida en el tejido, costura, accesorios, trenzas y reciclaje de las comunidades. El tejido y la costura fueron los escenarios que permitieron a las familias dialogar para sacar el dolor del destierro y a la escuela le mostraron esa otra historia no contada donde el tejido hila la palabra, a partir del consejo de madres a hijas. Además, potenciaron habilidades lógico matemáticas, diseño gráfico, orientación espacial, lectura por la significación que cada mochila encierra. Las trenzas, por su parte, desde toda su expresión de resistencia frente a la esclavitud, a través de los mapas trenzados en su cabello, para el caso de la comunidad afro, y las que hacen las campesinas permitiendo evidenciar el saber que se impregna en cada cultura, el cuidado por la mujer y el orgullo de quien labra la tierra. Asimismo desde el reciclaje como una labor de años que para las familias constituye su modo de subsistencia y con el que además han enseñado a sus hijos e hijas el cuidado por la tierra, el ambiente y la reutilización para embellecer y crear.

Saber gastronómico: cuyo conocimiento se construye en familia de mano con la literatura, pues el cocinar está acompañado del canto, las leyendas, historias, consejos de las madres y abuelas que fortalecen el lenguaje de los infantes. Este complementa el saber de la naturaleza, los procesos psicomotrices, lógico matemáticos al medir, observar transformar, describir, jugar y hasta inventar con los ingredientes. La siguiente imagen ilustra algunas construcciones realizadas por los niños y niñas, que potencian diversos desarrollos, desde el diálogo de saberes:

Imagen 3. Construcción colectiva desde el saber gastronómico que evidencia cómo se potencian distintos desarrollos.

Construcción Colectiva



Apartes:

- Eso huele a ácido, como a mal, Esteban O.
- Mira el tamarindo es como las plastilina, como una bolita de color café y negro, si huele a tamarindo. Johan G.
- Yo sí lo he visto, porque ese nace en mi casa y allá lo hacen. José M.
- En mi finca también lo hacían. Mateo M.
- Esa semilla es negra, redondita, pero un poquito aplastadita. Juan Pablo E.
- ¿De qué color es la clara? Maestra.
- Verde, es piel, ¡ah, no se ve!, ósea es transparente (Varias voces).
- ¿Qué le pasa al bicarbonato? Maestra.
- Cambia de color, como una lagartija. Alejandro.
- Se está disolviendo, se revuelve para que cambie de color. Mateo M.
- Y es de la Costa Atlántica. Lina.
- Pero el tamarindo sigue igual. Mira, ahora parece leche. Leonela.
- Los ingredientes están lentos, ahora se están esparciendo. María José.
- ¡Mmm! Huele a rico, huele a dulce. El olfato es para oler y la vista para ver.
- Mi mamá vive en Boyacá, la mía en Tolima, mi abuelo en la Costa, mi tío se fue a la selva (Varias voces).
- ¿Y si tenemos ese aparato? Maestra.
- Con la cuchara, así nos serviría, pero nos cansaríamos, pero la batidora no se cansa. Juan Esteban.



Fuente: elaboración propia.

Saber lingüístico: mostró que la literatura no solo es la contenida en los textos, sino en la oralidad de los pueblos originarios, desde donde han conservado parte de su legado; por supuesto en la lectura del mundo que precede a la de la palabra y que luego se va nutriendo con los textos producidos desde su propio código, hasta llegar al convencional. De igual manera, por la riqueza de cuentos, leyendas e historias que narran el origen de sus prácticas, conocimientos y maneras de entender el mundo.

Saber de los juegos ancestrales: permitió a las familias traer al presente su infancia y los relacionamientos forjados, cobrando vida en la escuela al revivir juegos como yermis, pelota con bolsas del refrigerio, cacho, golosa, teléfono roto, cuerda, ponchaos, congelados, escondidas y que comparten ahora con niños y niñas. Desde estos encuentros se posibilitó fortalecer el vocabulario, la expresión oral y la seguridad para participar en los encuentros, preguntar e inferir. Cabe resaltar un elemento que la caracteriza y es que no requiere juguetes determinados o sofisticados, sino que se vale del medio inmediato, donde los elementos cercanos, la misma naturaleza o algunos hechos con material de casa enriquecen el mismo.

Saberes sociales y de crianza: motivaron la necesidad de recuperar los valores practicados en comunidad, como la solidaridad, el respeto, el compromiso, la responsabilidad desde los primeros años, que se hace real a partir de los relacionamientos y el trabajo en colectivo. También las diferencias en las prácticas de crianza que distintas unas de otras, contienen una significación para cada comunidad, relacionada con su cosmovisión y que fortalece el desarrollo de los niños y niñas.

En síntesis, los saberes ancestrales no solo significan la cultura y cosmovisión de las comunidades, sino que, para el ciclo inicial, posibilitó fortalecer los distintos desarrollos en las infancias, de manera integral como se ilustra en la imagen.

Imagen 4. Dimensiones del desarrollo, potenciadas desde los saberes ancestrales de las familias.

| D. Cognitiva | D. Comunicativa | D. Artística | D. Corporal | D. Sociopersonal |
|---|---|--|--|---|
| <p>Exploración del medio inmediato, ancestral y de otras culturas.</p> <p>Pensamiento lógico-matemático.</p> <p>Cuidado de la tierra, aportes de las plantas, siembra.</p> <p>Procesos y cambios físicos.</p>  | <p>Oralidad, participación.</p> <p>Escucha.</p> <p>La lectura del mundo precede a la palabra</p> <p>Lenguaje corporal, gestual.</p> <p>Producción escrita sentido real, hipótesis y acercamiento al convencional</p> <p>Memoria.</p> <p>Literatura oral, otras formas, para conocer la propia y la otra historia.</p> | <p>Desarrollo psicomotricidad.</p> <p>Fortalece pensamiento lógico matemático.</p> <p>Creación propia.</p> <p>Estética.</p> <p>Conocimiento de la otra historia. (Tejido, trenzas, vestuario).</p>  | <p>Valor juego, en ambientes naturales, creación de juguetes.</p> <p>Expresión del cuerpo, fortalece desarrollos (equilibrio, movimiento, coordinación, atención, lateralidad).</p> <p>Conocimiento de otras culturas.</p>  | <p>Convivencia, diálogo, solución de conflictos, consejo.</p> <p>Trabajo en equipo.</p> <p>Aula, lugar de encuentros.</p> <p>Ambientes de aprendizajes horizontales.</p> <p>Jalonamiento de procesos.</p> <p>Fortalece relación familia-escuela.</p>  |

Fuente: elaboración propia.

En otro aspecto y referido al enfoque diferencial, que en la dinámica escolar no era tan visible, logró empoderarse al reconocer al niño y niña desde su historia de vida y familia, lo que aportó otras maneras de relacionarse distintas a la jerarquía, que van tejiendo el camino hacia la interculturalidad. Esto se hizo evidente en el currículo que continuamente se está alimentando desde los aportes de familias y estudiantes, con el colectivo de maestros por nivel, donde el saber ancestral muestra que hay otras formas igualmente válidas de acercarse al conocimiento. Pero también en el currículo oculto con la disminución de estereotipos y etiquetamientos hacia quien llega de otro lugar, que antes excluían y marcaban, pero que ahora rescatan su sabiduría y dan espacio para su reconocimiento. Es así como desde el arte, la música y la educación física se propone recuperar las rondas ancestrales de distintas comunidades; construir algunos instrumentos con materiales del medio y reciclados decorados por los niños y niñas y exponer creaciones artísticas donde el color piel ya no es el rosado, sino el café o negro que se parece a su real tono de piel, como iniciativa de los mismos estudiantes.

Como resultado la práctica pedagógica afirmó tanto una propuesta investigativa, como de innovación en educación inicial, gracias a los diversos instrumentos que no solo permitieron reconocer los saberes, dar curso al planteamiento inicial, sino imprimir la práctica pedagógica y el currículo de una nueva forma de pensarse y planearse, ya no verticalmente, sino desde la horizontalidad y la colectividad.

En consecuencia, resignifica a las infancias transformando la idea universal de desarrollo, por aquella que sucede de manera cíclica, donde los ritmos, maneras de aprender y evaluar, responden a esa misma diversidad, lo que implica al maestro ser un mediador entre familia, currículo y estudiantes, en comunitariedad. Por lo mismo, los ambientes se conciben como escenarios vivos, desde el encuentro y el diálogo, continuamente ambientados y organizados. La maloca, por ejemplo, empieza a evidenciarse como lo dijera uno de los padres que ha liderado su construcción: “como una oportunidad para recuperar la memoria tradicional y cultural, el poder de la palabra, que se ha venido perdiendo por la misma información mediática” (Padre de familia, 2016).

Para concluir, el saber ancestral si bien tiene unas particularidades distintas a las que circulan en la escuela, por la manera como se han construido, persistido y potenciado, también encuentra puntos en los que se

complementan mutuamente para enriquecer la mirada hacia la educación inicial; fortaleciendo múltiples desarrollos, prácticas y la construcción del saber pedagógico. Pero, además, porque posibilitó tanto el reconocimiento de niños y niñas como sujetos identitarios, como el de las diversidades culturales en sus compañeros, hacia una construcción intercultural.

Escuela, territorio posible para la diferencia

Desde el otro lado de la línea, esta investigación dinamizó el encuentro con el otro lado de la línea, en un puente de diálogo y reconocimiento, a partir de la diversidad de culturas, saberes, contextos e historias. Lo que permitió a las familias encontrar una manera de hacer catarsis frente al desarraigo, recuperar fuerzas para seguir construyendo su memoria ancestral y cultural. Además, la escuela logró constituirse en un territorio común para que el saber ancestral y la identidad cultural siga viva, dado el invaluable saber que aportan a la humanidad y a la educación.

Por lo anterior, se da paso a la reconstrucción del tejido social del campesino, afro e indígena, en un contexto distinto al suyo, que puede reconocerles, sin subordinarles y no como historias que fueron, sino como seres presentes, que nutren la vida y la del mundo, lo cual forja desde la escuela apuestas por la paz.

Para maestros y maestras “constituye un desafío tomar en consideración la diversidad de configuraciones de niños, niñas y familias en razón de su cultura, pertenencia étnica, contexto, condiciones, dimensiones particulares o afectaciones transitorias” (SED et. al., 2013, p. 93). Por ello, el que se hubieran sentido reconocidos por las familias y fueran parte del colectivo, significó sus reflexiones pedagógicas referidas al saber ancestral, no como un asunto folclórico, sino antes bien como el fundamento que agencia proyectos pedagógicos en el que las familias se consolidan como “sabedores”.

En tal sentido, considerar una pedagogía decolonial nos invita a recuperar a quienes se les ha mantenido en el anonimato; a construir una justicia epistémica, para que las presencias sean mayores que las exclusiones. Por lo cual, será necesario que los currículos que se piensen para primera infancia en el Distrito sean situados, permitiendo la pluriversidad relacionada con los contextos, experiencias y construcciones propias de

cada institución, tejidos con la comunidad y en diálogo con los saberes contenidos desde el Lineamiento, para imprimir a las infancias un lugar desde la horizontalidad.

Por ello este camino que no culmina, pues los destinos se enriquecen en el encuentro, invita a maestros y maestras a no olvidar la investigación desde el aula pues ella constituye el cuerpo para seguir construyendo saber pedagógico. Antes bien, se debe hacer de ella una compañera de viaje, que fortalezca la mirada que se tiene de los y las docentes de educación inicial, de familias e infantes.

Acerca de la diferencia en la escuela, cabría anotar que, para transformar toda la institución, el camino está en construcción; máxime cuando se trata de reconocer los saberes y las distintas culturas. Aduciendo a Walsh (2008, p. 140), la interculturalidad va “mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad”; requiere de un “proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas”. Por ende, la que además considera las condiciones “que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras”.

Pero sí vale mencionar, que la apertura desde el puente del encuentro con esta investigación horizontal ya se ha cimentado. Al igual que las luchas de los movimientos sociales continúa y persiste por ser visible, con múltiples protagonistas que, en el ahora territorio escolar, buscan seguir arraigando su ser e identidad cultural. Pues al haber hallado como en el tejido hilos conjuntos entre el saber ancestral y la academia, se seguirá tejiendo una escuela posible para niños, niñas, familias, maestros, maestras y comunidad.

Como esta apuesta se sigue hilando, proyecta generar encuentros con los otros ciclos y sede, para que tanto el colectivo de sabedores, las infancias y las iniciativas pedagógicas surgidas a partir de la investigación, se multipliquen y enriquezcan otros escenarios, tanto institucionales, como locales. Estos serán nutridos desde los diferentes escenarios: maloca, huerta y página web del proyecto. La maloca como punto de encuentro con el otro, para circular el saber, la palabra y la solución de conflictos, la huerta, como el puente de diálogo horizontal con la comunidad y junta de acción comunal y la página web como un medio para conservar la

memoria. Y por supuesto seguir haciendo visible para el saber académico investigativo, el saber se puede gestar y sistematizar desde el conocimiento de las comunidades, para que no se pierdan tantas construcciones, desde la escritura y la expresión artesanal que les caracteriza.

En ese orden de ideas, para aquel que se ha sentido o ha visto la inexistencia de su saber y que ahora encuentra la posibilidad de ser escuchado, el camino no acaba, le convoca seguir tejiendo la mochila, seguir construyendo un trozo de esa apuesta de muchos, para el reconocimiento mutuo, desde la justicia epistémica y pasar del revés, al encuentro de saberes.

Agradecimientos

A las familias de la IED José Asunción Silva, nuestros coinvestigadores, quienes, desde su saber y voz, siembran esperanzas en la escuela y a quienes han sido desarraigados, para que su ser y saber no cese de alumbrar y florecer. A los niños y niñas, por ser inspiradores, vida, sonrisa, sueños y pincel de las aulas. A nuestro Diseñador y familias, por ser fuerza, abrazo y el motivo para seguir arando. A la maestría de Estudios en Infancias de la Universidad Pedagógica Nacional y a Adriana Mendoza, por ser mosqueteras de esta aventura, cómplices en el camino que ha enriquecido nuestro andar. Y a nuestro “coordi” José Domingo Lizarazo, quien pese a atravesar un momento gris, no dejó de levantar nuestros brazos para no desfallecer.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Integración Social, Universidad Pedagógica Nacional y Secretaría de Educación. (2013). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá.
- Antón, J. (s.f). *El conocimiento ancestral desde una perspectiva afrodescendiente*. Recuperado de goo.gl/EBjXgm
- Castillo, E. & Guido, S. (2015). "La interculturalidad, ¿principio o fin de la utopía?". *Revista Colombiana de Educación*, (69), 17-43.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (Productor) (2015). *Pueblo sin tierra* [Informe audiovisual]. Recuperado de goo.gl/c7Ziee

- Corona, S. y Kaltmeier, O. (2013). *En diálogo: metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. México: Editorial Gedisa.
- De Sousa, B. (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Primera edición. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Prometeo Libros.
- Fals, O. (1975). *Historia de la cuestión agraria en Colombia*. Bogotá, Colombia: Publicaciones de la Rosca.
- Henaó, H. (2004). *Familia, conflicto, territorio y cultura*. Colombia: Corporación Región e INER.
- Larrañondo, I. (2011). Asociación Casita de Niños para la investigación y promoción de la educación infantil del Norte del Cauca y Sur del Valle del Cauca (ASOCAS), *Pedagogía y Saberes*, 34: 123-126.
- Organización Estados Iberoamericanos, Secretaría Distrital de Integración Social (2010). *Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá*. Bogotá, Colombia: SIGMA Editores.
- Quevedo E. (2012). *Jardines infantiles indígenas en Bogotá. Un relato de la experiencia*. (Tesis de maestría). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Editorial Paidós.

Quinto puesto

Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, a través del aprendizaje basado en juegos para la educación ambiental

LILIANA SÁNCHEZ HENAO¹

Resumen

Pocos estudios han evaluado el efecto del aprendizaje basado en juegos sobre el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, a pesar que estas resultan cruciales para el aprendizaje del siglo XXI. Aun menos, son los desarrollados en el campo de educación ambiental y que analicen la alfabetización científica como herramienta para desarrollarlas. Con el ánimo de aportar en ese sentido, esta investigación cuantitativa correlacional evaluó, a través de una intervención pre-test/ pos-test, el efecto del juego “Xcorpion” sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en 26 estudiantes del grado quinto del colegio Tibabuyes Universal, de Bogotá. Como resultado, la motivación e interacción generada por el juego permitió activar y mejorar tanto las habilidades como las disposiciones del pensamiento crítico; se potencializó la argumentación, la solución de problemas, la toma de decisiones, la empatía y la autonomía, entre otros. De igual manera, se fortaleció el trabajo cooperativo y la participación como vías para resolver los cuestionamientos generados por el juego. Finalmente, se comprobó que el aprendizaje basado en juegos es

1 Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental; Magister en Educación Ambiental, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales (UDCA). Docente de Ciencias Naturales, vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito (SED), Colegio Tibabuyes Universal IED. Contacto: lianahenaoj@hotmail.com

una estrategia acertada y coherente para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico desde la educación ambiental.

Palabras clave: habilidades de pensamiento crítico, aprendizaje basado en juegos, educación ambiental, evaluación del pensamiento crítico, trabajo cooperativo.

Introducción

La educación ambiental asume un papel muy importante en el desarrollo de una nueva generación de ciudadanos que están necesitando aprender de otras formas donde la influencia de la tecnología, los juegos y la crisis ambiental actual, hacen pertinente repensar otras formas de aplicar el conocimiento de tal manera que la desmotivación, desinterés y apatía de los estudiantes por alfabetizarse científicamente y aprender temas ambientales, pueda convertirse en una gran oportunidad de aprendizaje desde el escenario del pensamiento crítico asociado a juegos.

Desde la experiencia docente en el área de Ciencias Naturales, surge la preocupación por el poco desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes frente a las diferentes temáticas abordadas en el aula que permita a los estudiantes ser autónomos, críticos, argumentativos, puedan solucionar problemas y tomar decisiones ante un contexto determinado. La manera como se abordan los procesos desde las ciencias, específicamente en temas relacionados con educación ambiental enfocados desde las problemáticas que afronta el planeta, no es la adecuada y pertinente para incitar y motivar a los estudiantes, para que a través de los problemas puedan alcanzar cotidianamente mayores niveles de argumentación y ser agentes de transformación en el entorno donde viven.

Los seres humanos tienen la capacidad de pensar y la posibilidad de desarrollar su comprensión para tomar decisiones y actuar en la vida cotidiana con respecto a problemas que se presentan. Es por ello, que la educación juega un papel muy relevante en la formación del pensamiento crítico y, para propiciarlo, se deben aunar esfuerzos por centrarse en el desarrollo del mismo. Podría, entonces, propiciar espacios donde el estudiante pueda exponer sus ideas, reflexionar, confrontar su pensamiento, argumentar, ordenar de forma coherente y autónoma situaciones que se le presenten y que pueda tomar decisiones y acercarse a resolver problemas desde la

cotidianidad. Para este caso, desde los juegos, se puede fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes y, desde este enfoque, proponer soluciones para que sean activos en su proceso de construcción de significados.

El juego en el ámbito de la educación ambiental es una herramienta novedosa para aprender a abordar temáticas ambientales que amenazan la vida de los seres vivos en el planeta. Por tanto, la deficiencia de comunicación, participación y desarrollo del pensamiento crítico desde la escuela revela los pocos instrumentos didácticos e intervenciones con los que cuenta la educación para estimular y formar en temas que impactan a la humanidad. Es así como la Educación Ambiental debe ser enseñada de tal manera, que pueda motivar y “enganchar” a los estudiantes. En este sentido, el juego permite la posibilidad de relacionar diferentes disciplinas, de manera que sea motivante para el estudiante y, en consecuencia, le permita establecer relaciones, comprender el mundo desarrollando un pensamiento crítico, brindando la posibilidad desde el juego a la exploración, el cuestionamiento, la indagación, el interactuar con diversas situaciones que les permita resolver y comprometerse a la participación desde lo colectivo.

Por ello, la pregunta orientadora de esta investigación es: ¿qué habilidades de pensamiento crítico se desarrollan, por medio del aprendizaje basado en juegos, para la Educación Ambiental (EA) de los estudiantes del grado quinto de primaria, del Colegio IED Tibabuyes Universal? También se formula un objetivo: determinar las habilidades de pensamiento crítico desarrolladas desde el aprendizaje basado en juegos, en estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Tibabuyes Universal.

En este apartado se encontrará un referente teórico de la investigación, la metodología utilizada, los instrumentos empleados para recoger la información, las habilidades de pensamiento crítico desarrolladas durante el estudio, la discusión de los resultados y las conclusiones producto de esta investigación.

Las habilidades de pensamiento crítico y el aprendizaje basado en juegos

Pensar es un ejercicio o proceso complejo inherente al ser humano (Sánchez, 2002). Sin embargo, gran parte de las habilidades desarrolladas en

las clases de Ciencias Naturales y, específicamente, en el área Ambiental, continúa realizándose a través de una enseñanza fragmentada, distorsionada, descontextualizada y poco sistematizada. El término “pensamiento” representa una búsqueda constante de respuestas a problemas; que a partir del análisis y la reflexión, se llegue a decisiones, lo que implica que el pensamiento se puede ir transformando hasta lograr en los estudiantes un pensamiento crítico, que los encamine a concluir de manera válida y puedan resolver problemas de su entorno.

En este sentido, Paul y Elder (2003, p. 4), creadores de la Fundación para el Pensamiento Crítico, lo definen como un modo de pensar. Así, el sujeto puede mejorar la calidad de pensamiento y someterlo a estándares intelectuales. De igual manera, Saiz y Nieto (2012), afirman que un pensador crítico tiene la capacidad de formular problemas y preguntas, utilizar la información de manera relevante, llegar a conclusiones y soluciones ideando nuevas formas de interpretar el mundo. Algo muy necesario en los tiempos modernos, que permita comunicarse efectivamente a través de la resolución de problemas, la toma de decisiones y hacer inferencias, de tal manera que se obtengan mejores resultados educativos (Saiz y Rivas, 2011).

Es así como los educadores se han esforzado en diseñar diferentes programas para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en un intento por encontrar los elementos esenciales de este pensamiento (Kobzeva, 2015). No obstante, hasta el momento son pocos los estudios que han abordado el uso de juegos, específicamente de mesa para el desarrollo del pensamiento crítico (Qian & Clark, 2016). Pero se debe tener presente que es así como las habilidades de pensamiento crítico promueven la comprensión de la ciencia, porque parte de situaciones cotidianas y de la posibilidad de interactuar en un contexto para acercarse a resolver y construir a partir de los argumentos (Vieira, Tenreiro-Vieira & Martins, 2011). Entonces un pensador crítico debe tener características, como la inferencia, la capacidad de identificar los elementos de una situación que son necesarios para llegar a una conclusión a partir de datos, principios, hipótesis o preguntas, y los procesos de argumentación (Facione, 1990).

Dicho lo anterior, y teniendo en cuenta las diferentes posturas de habilidades de pensamiento, crítico, para esta investigación se tiene en cuenta: argumentación, análisis, solución de problemas, toma de decisiones, acorde como lo describe Campos (2007) y Alfaro (1998, citado por

Aguilera, Zubizarreta & Castillo, 2006), al hablar de pensamiento crítico, como una habilidad para analizar hechos, generar y organizar ideas, defender opiniones, realizar comparaciones, derivar inferencias, evaluar argumentos y resolver problemas. En general, el pensamiento crítico se mide por la capacidad de hacer inducciones y deducciones, interpretar inferencias y evaluar argumentos, entre otras (Huang, 2016). Sin embargo, la medición del desarrollo de estos dominios no está estandarizada. De hecho, ya que la evaluación del pensamiento crítico es un proceso complejo y la mayoría de las evaluaciones pertenecen al mundo anglosajón (Calle Álvarez, 2013), y que no se aplica a la realidad colombiana, se propone una más contextualizada.

En este caso, al no existir un instrumento acorde a las necesidades específicas de esta investigación, se utilizó un instrumento de medición validado por pares. Asimismo, tal como lo proponen Saiz y Rivas (2008), la evaluación diseñada utilizó los siguientes fundamentos para evaluar el pensamiento crítico: problemas que sean cercanos a situaciones cotidianas, usar formatos de respuesta abierta, proponer problemas que involucren varios dominios y plantear preguntas con respuestas únicas.

Por otra parte, se ha encontrado que el aprendizaje basado en juegos no solo mejora el pensamiento crítico, la solución de problemas creativos y el trabajo en equipo, sino también el desarrollo cognitivo, la retención del aprendizaje y el aprendizaje social (Madani, Pierce & Mirchi, 2017). En este contexto, si se tiene en cuenta que a los niños les encanta jugar, entonces es una transición lógica pensar que el aprendizaje basado en juegos puede ser una herramienta ideal para fomentar el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico en los niños.

De otro lado, desde tiempos remotos el juego ha sido una estrategia de ocio, recreación, pasatiempo y desde los años 50, 70 y 80, se fue postulando como un mecanismo por excelencia para conocer el mundo de los niños, sus comportamientos, sus emociones y sus pensamientos. Para Groos (1901), por ejemplo, el juego era tan importante para los seres humanos, como lo es para el animal, pues lo consideraba un proceso intuitivo, donde se adquieren comportamientos que se adaptan a situaciones que se deben afrontar en un futuro.

En este sentido, se ha indagado sobre la contribución del juego en la enseñanza y la necesidad de implementarlo como una manera de desarrollar

la creatividad e inteligencia de los niños desde la infancia, y desde allí puedan organizar su mundo. Al respecto, diferentes autores (Leift & Brunelle, 1978; Piaget, 1984) afirman que los juegos promueven el desarrollo de ciertas competencias. Acotan, y especialmente Michelet (1989) que los juegos ayudan a que los estudiantes desarrollen las siguientes habilidades y valores: afectividad, motricidad, inteligencia, creatividad, y sociabilidad, porque favorecen la cooperación, el intercambio de ideas y la integración, convirtiéndose en una excelente opción para llevar al aula otras maneras de adquirir competencias.

La educación ambiental y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico

Referente a la educación ambiental, enseñar ecología es un gran reto, siempre que se entienda como lo plantea el Ministerio del Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible (2002), cuando acude a expresarlo como un proceso que permite al ser humano comprender las relaciones de interdependencia a partir no de cualquier conocimiento, sino, de un conocimiento crítico y reflexivo de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural que a partir de esa formación, puedan generar respeto y cuidado al medio ambiente.

De esta manera, el pensamiento crítico es necesario para la educación ambiental y es en la escuela donde se debe promover un pensamiento reflexivo y crítico en las nuevas generaciones. Este podría incluir la valoración de múltiples alternativas para elevar la calidad de la vida de los ciudadanos, donde se promuevan soluciones y toma de decisiones con un mínimo impacto sobre el medio ambiente, apostando por una sociedad más informada, formada y sostenible ambientalmente.

Dicho esto, se deben brindar espacios donde confluya un desarrollo de pensamiento que no tema desafiar nuevas formas de aprender y confrontar los esquemas impuestos por la sociedad, que muchas veces van en contra de la supervivencia de los seres vivos en la naturaleza (Santos, 2009). En tal sentido, la educación ambiental tiene mucho que aportar desde el pensamiento crítico ya que las interacciones que se producen entre hombre-naturaleza, sociedad-cultura debe estar regulada desde la educación por el desarrollo de habilidades de pensamiento que permitan

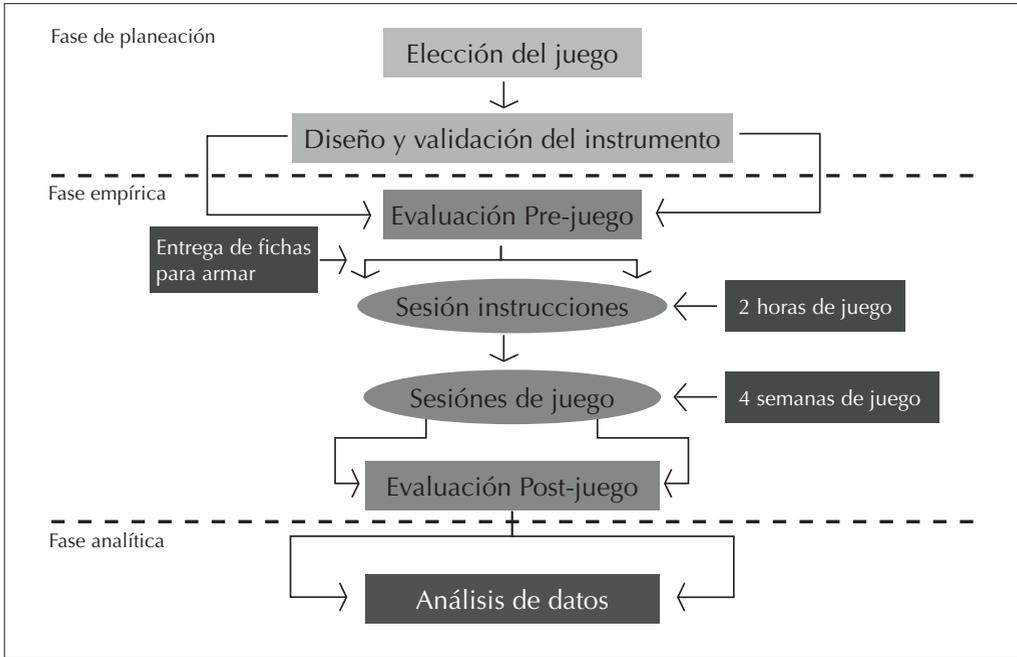
a las nuevas generaciones una alfabetización científica, fundamental para adquirir capacidad crítica, analítica, argumentativa con compromiso ciudadano en la toma de decisiones y en la solución de problemas de su entorno, que como lo expresa Sauve (2013), corresponden a un actuar crítico y comprometido con la política.

Metodología

Este estudio cuasi-experimental con un diseño pre-test/post-test aplicado a 26 estudiantes del grado quinto del Colegio Tibabuyes Universal, buscó determinar el efecto del aprendizaje basado en juegos en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico: argumentación (procesos de razonamiento, identificar razones opuestas, interpretar ideas) análisis (detectar argumentos, hacer inferencias), solución de problemas (plan de acción, formulación de preguntas) y toma de decisiones. Cada habilidad se definió con unos indicadores que fueron avalados con una rúbrica.

El estudio se dividió en tres fases. En la primera se eligió el juego “Xcorpion”, como herramienta de aprendizaje basado en juegos y se procedió a diseñar y validar un instrumento que permitiera evaluar el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico escogidas. En la segunda fase los estudiantes recibieron los escorpiones para armar. Luego, se desarrolló una sesión de dos horas en la que los estudiantes debían leer y demostrar haber entendido las instrucciones. Las sesiones de juego se efectuaron en un espacio de dos horas una vez a la semana durante 8 semanas. Finalmente, se realizó la evaluación post-juego. En la última fase de la investigación, se tabularon los datos obtenidos en las evaluaciones pre-test/post-test. Además fueron tabulados y comparados con una prueba de rangos con signo de Wilcoxon. En la imagen 1 se detallan las fases del estudio.

Imagen 1. Diagrama de fases de estudio.



Fuente: elaboración propia.

“Xcorpion” es un juego de mesa que a través de la simulación de algunos procesos biológicos/ecológicos, pretende mostrar los diferentes retos que enfrentan los artrópodos para llegar a ser adultos. Las reglas del juego representan las conexiones entre los componentes bióticos y antrópicos de una manera sencilla. Además se conjugan el azar (lanzamiento de los dados), el instinto (decisiones del jugador), las interacciones interespecíficas (entre las especies de escorpión), y las acciones humanas o los fenómenos estocásticos (tarjetas Xtrange). En la imagen 2 se representa el juego “Xcorpion”.

Imagen 2. Tablero y fichas del juego “Xcorpion”.

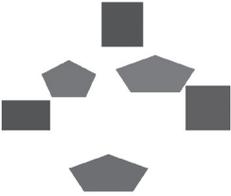


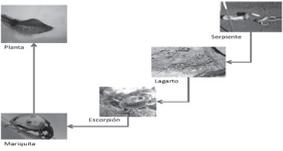
Fuente: elaboración propia.

De otro lado, la evaluación pre-test/post-test comprendió 26 preguntas, relacionadas con las habilidades de pensamiento crítico, contextualizadas desde la educación ambiental. En la tabla 1 se presentan ejemplos de algunas de las preguntas de las encuestas.

Tabla 1. Ejemplo de preguntas de habilidades de pensamiento crítico, aplicadas en las pruebas pre y postest.

| Habilidad de pensamiento | Indicadores de cada habilidad | Ejemplo de pregunta |
|--------------------------|---|--|
| Argumentación. | Procesos de razonamiento. Identificar razones opuestas de una proposición. Interpretar y sustentar ideas. | En la imagen se muestran escorpiones en diferentes estadios de desarrollo, desde un escorpión “bebé” (0) hasta un escorpión adulto (4).  |

| Habilidad de pensamiento | Indicadores de cada habilidad | Ejemplo de pregunta | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|--|---|------------------------|-----------------------|-------------|-----|-------------|-----|-------------------|-----|----------------------|-----|------------------|-----|
| | | <p>De acuerdo con esta información, responde lo siguiente:</p> <p>Si un escorpión se alimenta una vez al año y aumenta el 25% de su tamaño cada vez que come, ¿cuantos años se demorará en llegar a ser adulto? Explica qué pasos usaste para llegar al resultado.</p> <p>Lectura sobre la vida de los escorpiones en el ecosistema teniendo en cuenta razones a favor y en contra.</p>  <table border="1" data-bbox="694 621 996 800"> <caption>Estadios de desarrollo Vs. Probabilidad de morir</caption> <thead> <tr> <th>Estadios de desarrollo</th> <th>Probabilidad de morir</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>escorpión 0</td> <td>4.5</td> </tr> <tr> <td>escorpión 1</td> <td>4.0</td> </tr> <tr> <td>escorpión juvenil</td> <td>3.5</td> </tr> <tr> <td>escorpión pre-adulto</td> <td>2.5</td> </tr> <tr> <td>escorpión adulto</td> <td>1.5</td> </tr> </tbody> </table> <p>Escribe tres conclusiones que puedas extraer de la gráfica.</p> | Estadios de desarrollo | Probabilidad de morir | escorpión 0 | 4.5 | escorpión 1 | 4.0 | escorpión juvenil | 3.5 | escorpión pre-adulto | 2.5 | escorpión adulto | 1.5 |
| Estadios de desarrollo | Probabilidad de morir | | | | | | | | | | | | | |
| escorpión 0 | 4.5 | | | | | | | | | | | | | |
| escorpión 1 | 4.0 | | | | | | | | | | | | | |
| escorpión juvenil | 3.5 | | | | | | | | | | | | | |
| escorpión pre-adulto | 2.5 | | | | | | | | | | | | | |
| escorpión adulto | 1.5 | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Análisis.</p> | <p>Detectar argumentos. Hacer inferencias.</p> | <p>Noticia sobre escorpiones y sus aplicaciones en la medicina, donde el estudiante debe validar la información, sacar ideas principales, conclusiones e impacto a la sociedad:</p> <p>Hacer inferencias:</p>  <p>Si cada uno de los círculos representa un ecosistema, ¿en cuál de los ecosistemas tiene un escorpión mayor probabilidad de ser afectado por la intervención humana? ¿En cuál de los ecosistemas tiene un escorpión el mayor riesgo de ser capturado por un depredador?</p> | | | | | | | | | | | | |

| Habilidad de pensamiento | Indicadores de cada habilidad | Ejemplo de pregunta |
|---|---|--|
| Solución de problemas y toma de decisiones. | Toma de decisiones acertadas. Formulación de preguntas. Plan de acción para solucionar problemas. |  <p data-bbox="732 539 1021 649">Cada alimenticia teniendo en cuenta la dieta de los escorpiones, preguntas sobre extinción, aumento de poblaciones, conservación de la biodiversidad y reproducción</p> <p data-bbox="732 666 1021 748">Problemas sobre los ecosistemas y la intervención humana, toma de decisiones frente a problemas de su región.</p> |

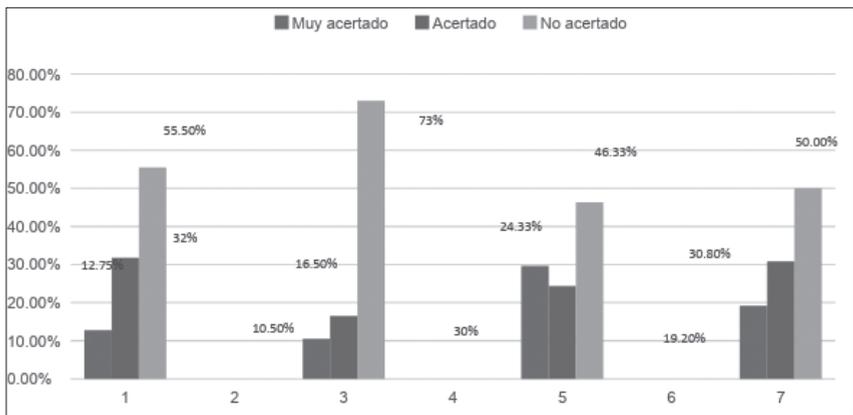
Fuente: elaboración propia.

Resultados

¿Se logró desarrollar las habilidades de pensamiento crítico?

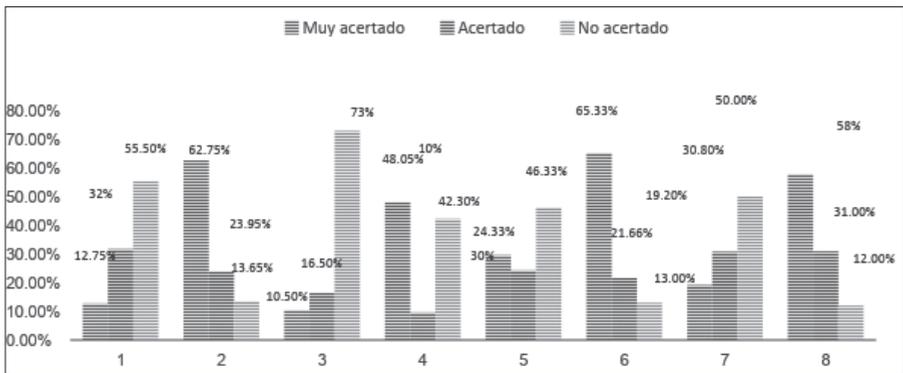
Este estudio arrojó datos sobre habilidades de pensamiento crítico a partir de la aplicación de un instrumento que tuvo en cuenta habilidades como: la argumentación, el análisis, la solución de problemas y la toma de decisiones, haciendo una comparación de pre-test- y post-test, que considera además el desempeño acertado y no acertado. El análisis se hace a partir de gráficas que permiten determinar el comportamiento de cada habilidad de pensamiento trabajada a través del juego “Xcorpion” y que se expresan de manera porcentual como se puede ver de manera detallada en la imagen 3.

Imagen 3. Resultados del pre-test en las habilidades de pensamiento crítico.



Fuente: elaboración propia.

Imagen 4. Análisis comparativo entre pre-test y pos-test en las habilidades de pensamiento crítico.



Fuente: elaboración propia.

Al realizar la interpretación de la gráfica con la comparación de las habilidades del pensamiento crítico de acuerdo con los resultados obtenidos, se hace el análisis del pre-test y pos-test, después de la intervención con el juego “Xcorpion”, donde se encuentran resultados que permiten determinar la eficacia del juego en el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico.

De acuerdo con la imagen 2, en el pre-test, en la habilidad de argumentar, el 55,5% de los estudiantes no responde correctamente a los indicadores propuestos, estando solo el 12,75% en un rango de muy acertado

en sus respuestas, porcentaje que muestra el poco nivel de procesos de razonamiento, sustentación e interpretación de ideas que dominan. Con respecto a la habilidad de análisis se puede apreciar que es de las habilidades menos fortalecidas en los estudiantes. Aquí, el 73% se encuentran en un indicador no acertado; es decir, refleja las debilidades presentes a la hora de sacar conclusiones, encontrar tesis y hacer inferencias en una situación dada. Sólo el 10% de los estudiantes está en un desempeño alto en esta habilidad. Sorprende que la habilidad de solución de problemas es la más cualificada, con un 30% de los estudiantes ubicados en un desempeño muy acertado; sin embargo, sigue siendo alto el porcentaje del desempeño no acertado en esta habilidad (un 46,33%). De otro lado, la toma de decisiones se encuentra con un 50% de estudiantes a quienes les cuesta tomar decisiones acertadas y solo un 19% está ubicado en un nivel de desempeño muy acertado.

Relacionado con los datos del pos-test de cada habilidad (imagen 3), se puede observar que la argumentación y la solución de problemas fueron las habilidades con resultados más satisfactorios, con un 62,75% y un 65,33% respectivamente. Dichos resultados se ubicaron en desempeño muy acertado, teniendo en cuenta que la argumentación partió de un 12,75%. Este dato es muy significativo y prueba la eficacia del juego en la potencialización de esta habilidad.

Por otro lado, la habilidad del análisis logra un 48% en el pos-test, y aunque está por debajo de las otras habilidades, es muy sustancial la evolución de la misma en los estudiantes, ya que se inicia con un 10,50% en desempeño muy acertado y se logra un nivel muy superior. Vale la pena aclarar que dentro de esta habilidad se trabajó como indicador la inferencia, lográndose con ello un resultado del 73% de los estudiantes ubicados en desempeño muy acertado. Se corrobora entonces, que las habilidades que logró potencializar el juego estaban directamente relacionadas con la capacidad de solucionar problemas, formular preguntas, interpretar ideas, dar razones en contra o a favor de una situación, hacer inferencias y argumentar. Con respecto a la toma de decisiones, se puede observar que el 19,20% en el pre-test se encontraban en un desempeño muy acertado y que luego de la intervención con el juego se logra que el 58% de los escolares fortalezcan esta habilidad.

Discusión de resultados

Los resultados de esta investigación demuestran que el aprendizaje basado en juegos contribuye a desarrollar habilidades de pensamiento crítico como argumentación, análisis, solución de problemas y toma de decisiones en estudiantes del grado quinto del Colegio Tibabuyes Universal. Esto se demuestra, en primer lugar, observando los resultados del pre-test ya que fueron inferiores a los obtenidos en el post-test en todas las categorías, evidenciando una mejoría significativa hacia indicadores más avanzados, directamente relacionadas con el juego, como se observa en los gráficos.

Sumado a lo anterior, el juego “Xcorpion”, permitió que los estudiantes se sensibilizaran frente a la relación del ser humano-naturaleza y lograsen sentirse parte del ecosistema y, en este sentido, tomar decisiones con respecto al mismo, valorando las diferentes formas de vida. Asimismo, se evidenció durante la intervención el fortalecimiento del trabajo cooperativo y autónomo, el cual implicaba el saber, el ser y el saber convivir. Con esto se logró no solo un desempeño mejor y más productivo, sino también un mejoramiento en la autoestima, la afectividad y la búsqueda de estrategias para resolver problemas presentes durante el juego y que apuntaban a diferentes habilidades del pensamiento crítico.

La dinámica del juego “Xcorpion”, permitió a los estudiantes acercarse a situaciones que los llevaba a tomar decisiones y solucionar problemas, siendo esta última la que más fácilmente se desarrolló entre los estudiantes, alcanzando un porcentaje de 65,5%. De otro lado, el juego permitía que utilizaran la inferencia con mucha frecuencia en las jugadas que hacían y en la forma de representarlas. Es por ello que en esta habilidad del pensamiento crítico se evidenció que un 77% de los estudiantes lograra un desempeño muy acertado en el pos-test.

Con respecto a la pregunta: ¿qué habilidades de pensamiento crítico se desarrollan por medio del aprendizaje basado en juegos para la educación ambiental de los estudiantes del grado quinto de primaria del Colegio Tibabuyes Universal?, La respuesta es que existe una mejora de las habilidades del pensamiento crítico en términos generales en los estudiantes a quienes se les aplicó el juego como instrumento para

desarrollarlas, esto indica que los efectos fueron muy positivos, y que al trabajar en equipo se favorece altamente la interacción. Lo anterior se fundamenta con lo expuesto por Ocaña (2009), quien asevera que el juego puede ser una actividad, naturalmente feliz, que desarrolla no solo la parte íntegra del ser humano, sino también la capacidad de crear, cumpliendo con un valor intelectual y comunicativo muy práctico.

De otro lado, la habilidad del análisis que fue la más baja en resultados pre y pos, coincide con lo señalado por Díaz (2001), quien confirma que en el pensamiento crítico la mayor Parte de las respuestas se califican casi sin variación del pre-test al pos-test, ya que a los alumnos les resulta difícil identificar la tesis y argumentos en un texto y sacar conclusiones de las mismas.

Se evalúa entonces la capacidad de “Xcorpion” para permitir a los estudiantes solucionar problemas propios de una cadena alimenticia, relacionada directamente con el juego. Los resultados reflejan que el 50% de los estudiantes en el pre-test eran muy acertados, y pasa a un 73% en el post-test con respuestas en este desempeño. Con este resultado se logra determinar que la mitad de los estudiantes antes del desarrollo del juego tenían claridad de las dinámicas que se pueden encontrar en un ecosistema y pueden solucionar problemas que se presentan en ellos. A pesar de esta aparente ventaja en esta habilidad con respecto de las otras; es importante acotar que de un 27% de estudiantes no acertados en el pre-test, disminuye a un 12% de no acertados en el post-test, corroborando de esta manera que el juego les permitió desarrollar esta habilidad para potenciar la solución de problemas propios de una situación derivada de un ecosistema donde interactúan escorpiones.

En este orden de ideas, el enfoque de esta investigación desde las habilidades del pensamiento crítico, ayuda a responder a una alfabetización científica que permite formar a los estudiantes para resolver problemas y tomar decisiones en pro de una mejor educación ambiental y el juego “Xcorpion” permite no solo alfabetizar con respecto a la educación ambiental, sino poner en juego habilidades de pensamiento que luego pueden transferir a otros contextos con un ingrediente adicional: la motivación.

Conclusiones

El uso masivo de las tecnologías de la información no solo cambió las necesidades de aprendizaje, de los estudiantes de hoy. Es decir, pasaron de recordar datos y cifras, a tener que desarrollar la capacidad de localizar, evaluar y relacionar la información de una manera eficaz (Morrison, 2015). Las habilidades de pensamiento crítico se convirtieron al pensamiento crítico en algunas de las habilidades más importantes del siglo XXI, relacionada directamente con aprender a interactuar activamente con la información, a identificar las ventajas y desventajas, a transformar la información y a generar nuevas ideas (Florea & Hurjui, 2015).

Respecto al desarrollo de habilidades, se observa un mejoramiento pronunciado en las diferentes habilidades. De manera similar como en otro estudio con herramientas lúdicas para mejorar el pensamiento crítico (Halpern et. al., 2012), la respuesta de los estudiantes fue muy buena, y no debe olvidarse que el efecto de los juegos serios se potencia cuando se utilizan múltiples sesiones y cuando los jugadores trabajan en grupos (Wouters, van Nimwegen, van Oostendorp & van der Spek, 2013) tal como sucedió en esta investigación.

Aparte de los dominios evaluados, se evidenció que durante la intervención se fortaleció el trabajo tanto cooperativo como autónomo, el cual implicaba el saber, el ser y el saber convivir, y esto permitió no solo un desempeño mejor y más productivo, sino también un mejoramiento de la autoestima, la afectividad y la búsqueda de estrategias para resolver problemas que se presentaban durante el juego y que apuntaban a diferentes habilidades del pensamiento crítico (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999). Además, se observó una participación activa y constante de toda la población del estudio, lo cual, además de permitir un trabajo reflexivo y propositivo que facilitó mayores niveles de argumentación (Ocampo & Ruiz, 2007), también agregó un valor muy amplio al efecto del juego sobre la experiencia de los estudiantes.

Por último, la motivación que generó el juego activó disposiciones del pensamiento crítico de los estudiantes, tales como la humildad. En ellos, se logra ver el reconocimiento de la necesidad de aprender del otro, la empatía, de ponerse en el lugar del otro, y la autonomía, ya que expresaban sus motivos de acuerdo con su propio proceso mental (Paul y Elder, 2005).

La herramienta del juego permitió alfabetizar a los estudiantes en temas ambientales, adquiriendo roles que les permitían sensibilizarse frente a las problemáticas de los seres vivos en relación con el ecosistema de una manera más cercana a su contexto, teniendo en cuenta lo biológico, social, económico, cultural, y político; sin embargo, el juego puede tener alcances mayores si se aumentan los periodos de aplicación y se usa con la población de la comunidad.

Referencias

- Abreu, I. (2009). *Educación Ambiental: Interdisciplinariedad o Necesidad*. Villa Clara, Cuba: Universidad Pedagógica Félix Varela. Recuperado de <http://goo.gl/UkXovH>
- Aguilera, Y.; Zubizarreta, M. & Castillo, J. (2005). "Estrategia para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de licenciatura en Enfermería". *Educación Médica Superior*,19(4). Recuperado de <http://goo.gl/fXdHbC>
- Campos Arenas, A. (2007). *Pensamiento crítico*. Técnicas para su desarrollo. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz Barriga, F. (2001). "Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (6 de (septiembre). [Fecha de consulta: 2 de Febrero de 2017]. Recuperado de <http://goo.gl/eGt2dV>
- Elder, L. & Paul, R. (2003), *Los fundamentos del pensamiento analítico*. CA, EE.UU. Tomales.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of Educational Assessment and Instruction*. Newark, EE.UU. Recuperado de <https://goo.gl/xFBavx>
- Florea, N. M. & Hurjui, E. (2015). "Critical thinking in elementary school children". *Procedia Social and Behavioral Sciences*,180 (November 2014), pp. 565-572. Recuperado de <https://goo.gl/Vo7uP4>
- Halpern, D. (2006). "Halpern critical thinking assessment using everyday situations: back - ground and scoring standards (2º report)". [Unpublished manuscript]. Claremont, CA: Claremont McKenna College.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula- Cooperative Learning in the classroom*. (E. P. M. SA, Ed.).

- Kobzeva, N. (2015). "Scrabble as a tool for engineering students critical thinking skills development". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, pp. 369–374. Recuperado de <https://goo.gl/8eSfnB>
- Leif, J. & Brunell, L. (1978). *La verdadera naturaleza del juego*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Madani, K., Pierce, T. W., & Mirchi, A. (2017). "Serious games on environmental management". *Sustainable Cities and Society*, 29, pp.1-11. Recuperado de <https://goo.gl/Y2mNp5>
- Michelet, A. (1986). *El Maestro y el Juego*. Perspectivas XVI(1), pp.117-126.
- Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional (2002). "Política Nacional de Educación Ambiental". Bogotá, Colombia.
- Morrison, G. (2015). BrainPlay: Serious Game, Serious Learning? In *Paper presented at the European Conference on Games Based Learning* (pp. 680-687).
- Ocampo, L. H., & Ruiz, E. (2007). Pensadores críticos en la escuela. *Revista Electrónica de Educación Y Psicología*, 5, pp.1-15.
- Ortiz, Ocaña. (2009). *Jugando también se aprende*. Madrid: Didáctica.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado de <https://goo.gl/a3RxcV>
- Piaget, J. (1986). *La formación del símbolo en el niño*. México:Fondo de Cultura Económica.
- Qian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in Human Behavior*, 63, pp. 50–58. Recuperado de <https://goo.gl/K9dGxc>
- Saiz, C. & Nieto, A. M. (2002). *Pensamiento crítico: capacidades y desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- Saiz, C., & Rivas, S. F. (2011). Evaluation of the ARDESOS program: An initiative to improve critical thinking skills. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2), pp. 34–51. Recuperado de <https://goo.gl/wf3Q6s>
- Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4(1).

- Sauvé, L. (2003). Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental. Conferencia presentada en el Primer Foro Nacional sobre la Incorporación de la Perspectiva Ambiental en la Formación técnica y profesional. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Vieira, R. M.; Tenreiro-Vieira, C. & Martins, I. P. (2011). Critical thinking: Conceptual clarification and its importance in science education. *Science Education International*, 22(1), pp 43–54. <http://doi.org/Article>
- Wouters, P.; van Nimwegen, C.; van Oostendorp, H. & van der Spek, E. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), p. 249. Recuperado de <https://goo.gl/jH8eNM>

Categoría Innovación

Primer puesto

Pensar las músicas en contextos: intertextualidad para el desarrollo de las competencias comunicativas y el pensamiento social-crítico

CLAUDIA MARGARITA BELTRÁN CASTILLO¹
SALOMÓN RODRÍGUEZ PIÑEROS²

*Las músicas se han convertido en una manera de viajar
y ver el mundo de otra manera; han sido una ventana para soñar,
para ver la escuela de manera más humana e incluyente.*

Imagen 1. Estudiantes líderes del proyecto “Pensar las músicas”.



Fuente: elaboración propia.

- 1 Licenciada en Español y Literatura, Universidad del Tolima; Magister en Educación, de la Universidad de la Sabana. Docente de Lengua Castellana, vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito (SED), en el Colegio Fernando Mazuera Villegas IED. Contacto: claudiabel5@hotmail.com
- 2 Licenciado en Ciencias Sociales, de la Universidad de la Sabana; Especialista en Pedagogía del Lenguaje Audiovisual, de la Universidad del Bosque; Especialista en Filosofía Colombiana, de la Universidad Santo Tomás; Magister en Filosofía Latinoamericana, de la Universidad Santo Tomás. Docente de Ciencias Sociales y Filosofía, vinculado a la Secretaría de Educación del Distrito (SED), en el Colegio Fernando Mazuera Villegas IED. Miembro de la Red Distrital de Maestros Investigadores del Distrito (REDDI) y de la Red de Docencia, Difusión, Enseñanza e Investigación de la Historia (REDDIEH - México). Contacto: srp12341@hotmail.com

Resumen

El proyecto empieza en el año 2011, mediante un proceso metodológico en torno al desarrollo de los procesos comunicativos y de pensamiento crítico, con los estudiantes del Colegio Fernando Mazuera Villegas IED de la localidad de Bosa, en las jornadas mañana y tarde. La experiencia se inicia como un trabajo experimental, se constituye en una iniciativa para desmarcar la enseñanza tradicional de las ciencias sociales y la filosofía, con la articulación de otros lenguajes que no son usuales en el aula, por lo menos desde el orden académico estricto. En este sentido, las músicas se han convertido en aliadas interesantes para generar referentes motivacionales y de relación teórica.

Desde el mismo proceso de indagación e investigación hay dos elementos que sustentan la innovación escolar: el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y la interacción con la etnomusicología, esta última es una ciencia que estudia las músicas en contextos. Desde las anteriores consideraciones, la pregunta que da origen a la propuesta es: ¿de qué manera el estudio de las músicas³ en contextos pueden contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y al mejoramiento de las competencias comunicativas? Esta experiencia se empezó a implementar en el área de ciencias sociales y filosofía; posteriormente se sumaron a ella, los docentes de lengua castellana y de básica primaria, convirtiéndose en un proceso de carácter interdisciplinar e institucional.

Palabras clave: didáctica, músicas, pensamiento crítico, habilidades comunicativas, contextos.

Los inicios de una experiencia demostrativa

La experiencia responde a un interés académico experiencial, en la medida que surge en aula de clase, como resultado de la búsqueda continua de estrategias y posibilidades metodológicas por parte de los integrantes

3 Desde los estudios etnomusicológicos, el concepto “Las músicas” hace parte de los estudios que ubican esta expresión artística en contextos, géneros, tiempos e intencionalidades. En este sentido, hablar de una designación en plural, abre la posibilidad para estudiar las músicas en el tiempo y los lugares a que ha dado lugar la creatividad musical humana a lo largo de la historia.

del equipo docente. En años anteriores, se han generado mediaciones en torno al cine, la fotografía y la radio. Sin embargo, las músicas se han convertido en recursos inagotables de posibilidades e interacciones temáticas de gran valor didáctico.

La investigación del mejoramiento de los ambientes de aprendizaje y la búsqueda de un conocimiento práctico, convierte al proyecto “Pensar las músicas en contextos” en una estrategia altamente valiosa, en la medida que confluyen procesos escriturales, dinámicas de comprensión lectora, desarrollo del pensamiento crítico argumentativo y capacidad para reflexionar sobre los problemas que se suscitan alrededor de los dispositivos de las prácticas sociales.

Con la aplicación del proyecto los estudiantes elaboran materiales como: fotografías, secuencias de imágenes, elaboración de ensayos, afiches, etcétera. Por otro lado, los docentes utilizan rejillas de seguimiento, formatos de análisis y guías de trabajo que hacen parte del portafolio (compendio de guías didácticas que conducen al aprendizaje autónomo). En este proceso se involucran los contenidos propios de las asignaturas con interacción didáctica musical.

Los recursos metodológicos desarrollados corresponden al aprendizaje por proyectos, estos permiten la integración de saberes que confluyen en otras maneras de aprender y en otras formas de enseñar. En este sentido, las músicas adquieren un papel protagónico como puente de interacción temática entre problemas que se abordan durante la clase y los mismos contenidos musicales; un componente de gran importancia en la didáctica y los gustos de los estudiantes. Es así, como:

(...) la música tradicional, folklórica y la música en general, tienen en la enseñanza una utilidad particular. Se han desarrollado múltiples estudios, entre otros, en los que se ha visto que la música contribuye al mejoramiento del rendimiento escolar. Ayuda a una mejor comprensión del lenguaje y la lectura, facilita el entendimiento de las matemáticas y los números y también puede contribuir a entender y conocer mejor la historia y la geografía universal (Rivas, 2007, p. 40).

Desde la anterior perspectiva, la música en el aula no es ni será una cuestión exclusiva del maestro de educación musical, muchos son los

casos donde docentes de otras áreas se rodean de músicas para estimular, ambientar y generar interacciones entre las distintas composiciones temáticas. Así lo complementa de forma coloquial una docente mexicana que ha vinculado las músicas en el aula. (Tatay, 2013). “No olvidemos que parafraseando el refrán popular: la historia, con música entra” (p. 1225).

Esta experiencia demostrativa que se desarrolla en el Colegio Fernando Mazuera Villegas IED, ha permitido que un grupo de maestros de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), hagan parte del proyecto colaborativo y didáctico de orden alternativo. Cuando se insertan otros lenguajes y otras maneras de comprender y leer las realidades de los jóvenes, las músicas juegan un papel importante desde la perspectiva escolar. De igual forma, pensar las músicas contextualizadas culturalmente “(...) debe ser un instrumento más para el conocimiento y la construcción de una identidad o el rescate y valoración de la misma, así como ayudar en otras áreas de la educación para lograr una formación integral en el sujeto” (Rivas, 2007, p. 41).

Otro referente que ha venido aportando de manera significativa es la investigación realizada por la maestra mexicana Leticia Suárez, desde el estudio de las músicas y su implicación mediática. La autora propone que hay una interacción en el ser y en el quehacer de los adolescentes, particularmente cuando se estudia la música *pop* en español. Al indagar la obra de la escritora se evidencia que la música permea la cultura y se convierte en una manera de develar distintos lenguajes que atraviesan esta manifestación artística. En tal sentido, se considera “la canción como una necesidad vital para la sociedad, época o cultura que más tarde narrará a las generaciones venideras en forma de canción” (Suárez, 2002, p. 54).

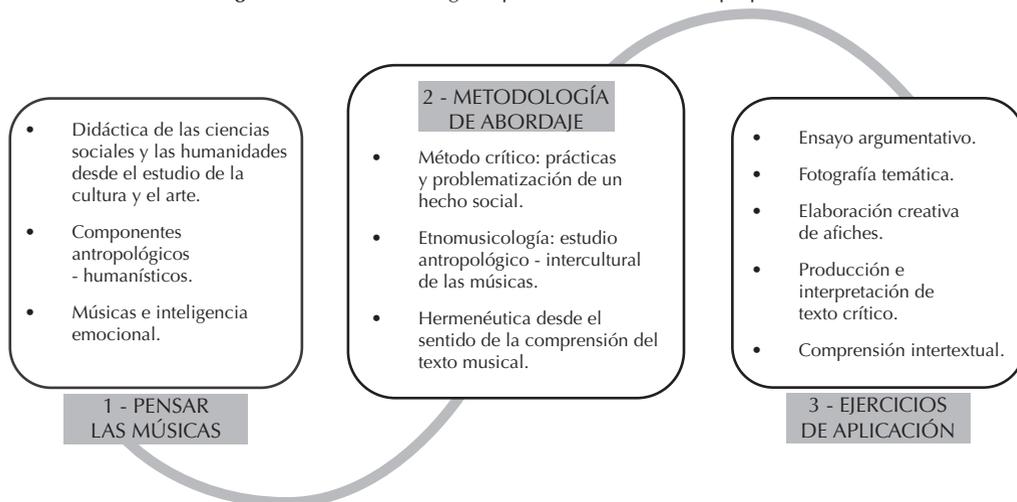
Los alcances metodológicos de las músicas en el aula

Para la comunidad académica del Colegio Fernando Mazuera Villegas IED, el proyecto “Pensar las músicas en contextos” es reconocido como una práctica en ejecución, que hace parte de una metodología activa y colaborativa, que los mismos estudiantes valoran como una experiencia creativa de la que ellos hacen parte integrante. También hay acompañamiento externo de otras entidades. Es el caso de algunos estudiantes de la Facultad de Periodismo de la Institución Universitaria Politécnico

Grancolombiano, con su asesoría se grabó un video que refleja los aportes del proyecto en el contexto escolar, como resultado de una investigación que se desarrolló en torno a los ambientes de aprendizaje y a la deserción escolar en algunos colegios del Distrito⁴.

Para ampliar la información metodológica, a continuación se muestran tres elementos del proceso que hace parte de la estructura del proyecto; en relación con las etapas de aplicación dentro y fuera del aula. Desde una interpretación textual musical, se pueden inspirar los ejercicios relacionados con las mismas temáticas que interactúan desde una intención pedagógica y la misma elaboración de materiales.

Figura 1. Pasos metodológicos para el desarrollo de la propuesta.



Fuente: Elaboración propia

Como parte de esta iniciativa, se ha creado un colectivo docente a partir de la innovación escolar, denominado: Red de pedagogía del lenguaje audiovisual intertextual (PLAI), cuya intención es mejorar los ambientes de aprendizaje de una manera incluyente y más humana; reconocer que el aula trasciende, pues no debe ser el único lugar de aprendizaje, sino un escenario donde los sueños y las maneras de comprender el entorno

4 Para mayor información sobre la labor realizada por la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, ver: <https://goo.gl/UcbVaw>

se encuentran alrededor del estudio de las músicas. En este sentido, Marinoff e Ikeda (2015) afirman que en la escuela “se busca despertar la curiosidad natural de los jóvenes y su deseo por aprender, basado en su disposición a crecer juntos” (p. 39).

La experiencia ya sistematizada, se ha socializado en distintos escenarios, en los foros educativos de la localidad de Bosa, (versiones 2013, 2014, 2015 y 2016), así como en conversatorios en instituciones universidades nacionales, como la Universidad Pedagógica Nacional, la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad San Buenaventura, entre otras. El proyecto también ha trascendido fronteras, con la presentación en algunos congresos internacionales; como la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma de México (UNAM), la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Dichas universidades receptoras mexicanas valoran el proyecto como una respuesta al mejoramiento de los ambientes de aprendizaje, una práctica que, desde Colombia, ha generado significativos lazos de hermandad e intercambios académicos entre los dos países.

En este mismo sentido, la experiencia ha sido evaluada desde el acompañamiento de pares académicos *in situ*, por parte del Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógica (IDEP). Esta ruta de apoyo es un modelo de trabajo que acompaña los procesos de experiencias demostrativas de alto impacto, en algunas instituciones escolares de Bogotá, propuestas que han sido previamente seleccionadas para su asesoramiento y publicación de los documentos elaborados⁵.

Desde la perspectiva del impacto del proyecto en la institución, se ha realizado el análisis en los dos últimos años de las pruebas de Estado, permitiendo evidenciar un avance significativo al respecto. Por ejemplo, en el año anterior, se destaca el promedio del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), por sus destacados desempeños el colegio fue por del Ministerio de Educación Nacional (MEN), siendo el componente de lectura crítica un claro referente del mejoramiento académico obtenido.

5 Ver artículo publicado como parte del acompañamiento realizado por el IDEP en <https://goo.gl/6VLojW>, p. 211.

Otro de los avances del proyecto es la publicación de un blog digital⁶, el cual contiene ejercicios y una serie de canciones que problematizan algunos ejes temáticos de las ciencias sociales y las humanidades. Una herramienta compartida con los colegas y estudiantes, tanto del colegio donde se origina la propuesta, como de otras instituciones interesadas en la aplicación de este tipo de prácticas educativas. Dicho recurso virtual se constituye en un espacio valioso para visibilizar las distintas etapas del proyecto. También se registran allí las producciones escritas de los integrantes, mediante las cuales dan cuenta de los avances de la experiencia.

Interpretación de las músicas desde el contenido social

El proceso de inserción didáctico pedagógico se hace evidente cuando se amplían los dispositivos con el estudio de la cultura, los lugares, las intenciones, también desde el ser que se involucra el mundo de la vida. Es así como el grupo español Ska-P en su canción *¿Qué puedo decir?*, hace una serie de cuestionamientos, en torno a la guerra y a las violencias que se abaten en el mundo, el siguiente fragmento refleja dichas problemáticas.

(...) ¿Por qué en el mundo hay tanto dolor?
¿Por qué se hacen las guerras?
¿Por qué se siembra el miedo?
¿Por qué violamos a la Madre Tierra?
¿Por qué se mata en nombre de Dios?
¿Quién inventó las banderas?
¿Por qué agonizan personas pidiendo auxilio en nuestras
fronteras?
¡Qué puedo decir! ¡Qué voy a decir!
No quiero hacerle daño, tengo que mentir
¡Qué puedo decir! ¡Qué voy a decir! si no tengo palabras, tengo
que mentir.

(Ska-P, 2009).

Los estudiantes tienen un acercamiento literal a los textos de las composiciones, que reflejan factores de la tragedia existencial como la muerte,

6 Ver: goo.gl/8wmHdc

la guerra, el dolor, la injusticia. Este ejercicio de entrecruce textual consiste en indagar, interpretar y argumentar los mensajes de manera crítica, este es precisamente el fin al que se quiere llegar, en el análisis del orden discursivo.

La inserción pedagógica de las músicas es una alternativa que piensa las problemáticas de la escuela desde algo que está ahí, que no ha sido explotado ni pensado de manera rigurosa. Las músicas en el aula, constituyen una aproximación para desmarcar currículos obsoletos, en relación con las intencionalidades formales de las instituciones y los planes de estudio; es por eso, que la creatividad y la posición crítica de un discurso, permiten evidenciar otras formas de aprendizaje⁷.

Aunque no se trata de romper totalmente los programas, sí se pretende mirar de otras maneras las prácticas escolares, donde los lenguajes son parte fundamental para el desarrollo de competencias. Al generar la incorporación de distintas formas de expresión, estamos refiriendo un proceso multi textual. Es así como, la fotografía, la creación gráfica, la producción textual y el análisis de los videos, son permeados por las músicas.

Parte de este proceso, tiene una aplicación directa en el campo de la enseñanza de la lengua castellana. El trabajo ha permitido el fortalecimiento y mejoramiento de las habilidades comunicativas a partir de los diferentes ejercicios y actividades de interacción.

El proyecto de lectura y escritura de la Institución plantea que el aprendizaje inicial de las habilidades comunicativas ocurre en la familia; pero es la escuela la que tiene la responsabilidad de enseñar a escuchar, a leer, hablar y escribir, desde una perspectiva pedagógica cultural, más allá de la enseñanza didáctica formal. Por lo tanto, los docentes tenemos la responsabilidad de promover, estimular, ayudar y mejorar el nivel de desempeño en las habilidades comunicativas de los estudiantes, aspecto que contribuye en la formación de sujetos íntegros y participantes⁸. De esta manera,

7 Presentación que resume la estructura general del proyecto: goo.gl/kvd5uq

8 Adaptación del proyecto de lectura, escritura y oralidad del Fernando Mazuera Villegas IED.

Las capacidades comunicativas, tales como hablar, escuchar, leer y escribir, evidencian, de algún modo, usos concretos de la lengua en contextos y ámbitos específicos; usos que se traducen en emisión o transmisión de mensajes (hablar y escribir), y, a su vez, en recepción o incorporación de ideas. Estas capacidades implican un proceso interactivo y comunicativo de carácter social que experimenta todo sujeto en contexto, y que responde a una situación o circunstancia particular, con una intención o propósito que conlleva, a su vez, la necesidad de transmitir o recibir información (Núñez, 2017, p. 40).

A continuación, se presentan algunos de los resultados obtenidos, que dan cuenta del impacto de esta innovación educativa en el mejoramiento de las competencias lingüísticas y comunicativas de los y las estudiantes participantes. La información en referencia a esta, se divide en habilidades:

Habilidad de lectura: los estudiantes tuvieron un acercamiento a la comprensión del texto; en el nivel literal analizaron la letra de cada una de las canciones, tomaron apartes de la misma y lograron entender el mensaje que el autor transmite. También reconocieron el uso de las categorías gramaticales en las actividades que se desarrollan. En el nivel inferencial, consiguieron interpretar el sentido global del texto y sacar sus conclusiones. En cuanto al nivel crítico, los estudiantes argumentan su posición de manera analítica. Por otra parte, algunos estudiantes presentan dificultad en estos niveles, por ello es necesario seguir reforzando el proceso lector desde el empleo de diversas tipologías textuales, inmersas en las letras de las canciones en sus diferentes géneros.

Competencia escritural: en el proceso se trabajaban metodologías tradicionales que no permitían obtener resultados satisfactorios. Con el proyecto “Pensar las músicas en contextos”, los estudiantes logran crear textos cortos que dan cuenta de los variados niveles de cohesión y coherencia. Un claro ejemplo de ello, es el ejercicio en el que destacan su punto de análisis, interpretación y criticidad en cuanto a los fragmentos de la canción. En este caso, desde los interrogantes de la composición musical “Latinoamérica”, de la agrupación puertorriqueña Calle 13.

Evidencia 1. Opinión de Estudiante, grado noveno.

2. Escribir un párrafo de 5 renglones con buena ortografía, caligrafía y redacción, sobre: lo que significa para ustedes ser Latinoamericanos y luego el escrito lo leerán a sus compañeros.

Ser latinoamericanos para mi y creo que para los demás es lo mejor, porque latinoamericano es un lugar lleno de hermosos - lugares con muchas riquezas aunque debemos entender que algunas personas no respetan su cultura, no aceptan ser latinoamericanos porque piensan que esto es ser algo malo que sería mejor ser de otro país pero no reconocen la herencia que nuestros antepasados nos han dejado.

Fuente: elaboración propia.

No obstante, se evidencia que aún hay estudiantes a quienes se les dificulta la producción textual, no logran alcanzar niveles aceptables de cohesión y coherencia para explicar y argumentar. Los estudiantes no asumen la escritura como un proceso de mejoramiento continuo, no ven la importancia de la reelaboración de los textos, o simplemente asumen que escribir es “transcribir”, como se evidencia en el siguiente ejemplo.

Evidencia 2. Opinión de estudiante, grado noveno.

2. Escribir un párrafo de 5 renglones con buena ortografía, caligrafía y redacción, sobre: lo que significa para ustedes ser Latinoamericanos y luego el escrito lo leerán a sus compañeros.

- Para mi ser latinoamericana, significa llevar en la sangre la alegría, significa ser dueña de todas unas riquezas. Me gustan mis costumbres, mi cultura, mi aspecto.

Fuente: elaboración propia.

Habilidad de expresión oral: los estudiantes emplean un lenguaje cotidiano, en grupos pequeños se facilita su participación, pero al tener que emplear un lenguaje especializado su desempeño aún es limitado, debido en parte, al poco bagaje científico y cultural que poseen sobre temas determinados. Además, algunos estudiantes aún muestran inseguridad al hablar y se cohiben al expresar sus puntos de vista.

Capacidad de escucha: en las actividades planteadas desde el proyecto, en cada una de las clases al escuchar las canciones y observar los

videos de las mismas, los estudiantes manejan esta habilidad de manera pertinente, están atentos, comprenden los pasos a seguir de acuerdo con las instrucciones dadas. El uso de otros recursos didácticos permite involucrar a los estudiantes en el aprendizaje y el acercamiento a las temáticas. Este elemento hace que los estudiantes se interesen, se concentren y, de esta manera, logren una participación más activa; no obstante, es necesario que se siga sensibilizando el proceso en el respeto por la palabra, por la opinión del otro.

El proyecto “Pensar las músicas en contextos” ha permitido abordar de manera diferente el manejo de las habilidades comunicativas, no solo se trabajan lenguajes formales y cotidianos, las músicas, la multimedia y el uso de Internet constituyen otras formas de leer e interpretar la realidad endógena y exógena. Es por ello que en la práctica docente este tipo de experiencias innovadoras permiten el mejoramiento y la calidad educativa en su conjunto, ya que permean al ser humano en distintas dimensiones.

Ahora bien, el mejoramiento de los procesos escriturales son parte fundamental de los objetivos del proyecto, estos cada vez cobran mayor importancia en el ámbito de la producción; tanto los estudiantes como los docentes participantes tienen el reto continuo de plasmar sus experiencias y consultas a manera de memoria escrita. Las canciones terminan siendo elementos motivacionales para generar un discurso y una reflexión desde un tema de análisis o investigación.

Impacto educativo de una práctica de comprensión musical y cultural

La experiencia desde el proyecto ha permitido generar una recopilación de memorias de las intervenciones desarrolladas, los docentes del colectivo de investigación, llevan a cabo la sistematización periódica de los avances, los reconocimientos y las actividades de mejora del proceso. En relación a los estudiantes y sus producciones, ellos elaboran folletos de interacción musical, escenarios vivos que convierten una canción en inspiración para una fotografía o afiche temático, también se cuenta con los talleres que los mismos estudiantes diseñan para aplicar en los espacios colaborativos.

Cada una de las recopilaciones de los trabajos de los estudiantes está empastada y cuenta con un análisis que los docentes hacen de las

actividades, como parte del seguimiento y evaluación de los materiales que se convierten en los referentes de la sistematización. Además de generarse un archivo temático, este tipo de insumos se convierten en modelos de trabajo para los estudiantes que posteriormente se vinculan al proyecto.

Con la experiencia se ha logrado constatar que la relación entre estudiantes y maestros cambia radicalmente, en la medida en que los diálogos, y los disensos en la selección de las canciones, los ritmos y los ejercicios de aplicación tienen un carácter colaborativo. Los mismos estudiantes proponen sus temas musicales, pero también lo hace el docente con los elementos particulares que desde la experiencia se ha llevado a cabo en años anteriores.

Es así como los materiales que se elaboran, tienen cada vez mayor calidad y claridad en aquello que se quiere decir y expresar.

Hoy se cuenta con una sistematización de ciento treinta canciones, organizadas por categorías, géneros, referentes teóricos, preguntas, intencionalidades y los respectivos links de YouTube que facilitan su búsqueda. Este es precisamente uno de los aportes que se brinda a la comunidad académica: la posibilidad de consulta del recorrido experiencial que puede facilitar la aplicación metodológica de este tipo de trabajos. Así los docentes líderes del proyecto, tanto de Colombia como de México, intercambian los avances y boletines virtuales de las prácticas que se desarrollan desde la interacción etnomusicológica de manera continua.

Ahora bien, hay valores agregados que trae consigo la propuesta; el respeto por la palabra en los momentos de debate escolar es un acuerdo consensuado, hay aportes sustanciales en el mejoramiento de la convivencia en tanto que se busca sensibilizar hacia respeto por la opinión del otro, por la palabra y la diferencia que se suscita al interior del debate escolar. También hay una sensibilización constante en relación con el sentido de las letras de las canciones, pues deben ir más allá de los ritmos o las épocas. La valoración que tiene la música en el contexto intercultural es muy importante para comprender prácticas sociales y culturales, este es precisamente el componente de alfabetización musical.

Las voces y los resultados de una experiencia colaborativa

Imagen 2. Docente Claudia M. Beltrán, líder del proyecto, con una estudiante participante.



Fuente: elaboración propia.

En este aparte del artículo, se muestran algunos testimonios de los protagonistas del proceso, quienes precisamente se convierten en el motor de acción para generar cambios y propuestas nuevas en el aula.

El siguiente escrito de un estudiante de grado décimo, cuyo eje temático corresponde a una línea de estudio denominado “Ecosofía” y su interacción con la sociedad, evidencia una opinión (que hace parte de un folleto de trabajo), desde el análisis de la canción “La tierra tiene fiebre” del grupo Ska-P, comentario que deja en evidencia sus mensajes ambientalistas.

Imagen 3. Opinión de estudiante, grado décimo.



Los folletos o trípticos corresponden a una actividad creativa que permite finalizar los ejercicios que previamente se han leído y llevado a la puesta en común. En ellos aparecen distintos elementos que relacionan la letra de la canción con una lectura de complemento temático, aquí aparece: la reseña del grupo musical, interacción teórica, preguntas que suscita la canción, opinión personal y bibliografía de consulta. Además de su elaboración, estos trabajos se argumentan en la mesa redonda de clase. Allí se genera el debate desde el consenso y el disenso que enriquecen los cuestionamientos.

A medida que el proyecto se aplica, las percepciones y comentarios de los estudiantes, al igual que las encuestas pretenden evaluar el proyecto y orientar las rutas de mejoramiento todo el tiempo, es decir; las canciones que no generan alto impacto o que tienen dispositivos de relación contundentes, se cambian por otras en el ejercicio de búsquedas más significativas. A continuación, se presentan las apreciaciones de algunos estudiantes que han participado del proceso:

Nosotros empezamos el periodo con las guías que el profesor nos trae al inicio. En el portafolio viene las canciones y los temas que se van a trabajar, también aparecen las preguntas y los ejercicios que debemos resolver desde las letras. Algunos ejercicios se hacen en clase como los trípticos y la puesta en común, otras actividades se hacen en la casa como los cuestionarios que salen de las canciones que escuchamos. A mí me gusta esta forma de aprender, siento que entiendo más, siempre estamos relacionando los temas con la vida, con nuestros problemas y con la realidad, es una forma de hacernos pensar.

(Comentario 1. Estudiante grado séptimo).

Desde el año pasado vengo con el profesor de sociales, lo que más me gusta son las canciones, a veces se trabajan las del portafolio y en otros casos nosotros mismos las traemos. En este periodo le propuse al profe dos temas de Dr. Krápula, estamos haciendo afiches de ellas. Las canciones son: “Exigimos” y “Buscando amor”, una habla de la política y los derechos de la gente, la otra canción explica por qué es necesario buscar la paz y no la guerra.

(Comentario 2. Estudiante grado décimo).

Lo que más me gusta de la clase son los debates que se hacen desde las canciones, la clase anterior se trabajó “Palomo del comalito” para hablar desde la canción “Balas y chocolate”, pero bueno, lo mejor fue la clase de los subproductos que se hacen con cacao, aprendimos sobre el chocolate y sus preparaciones, pero el compartir hizo que la actividad fuera muy rica, bueno por aquello de lo que comimos y, importancia del maíz para los Aztecas. También se analizó y se hizo el cuestionario.

(Comentario 3. Estudiante grado octavo).

Al finalizar cada año, se recogen las opiniones de los estudiantes como parte de la evaluación del trabajo realizado, allí se comentan las fortalezas que se percibieron y las mismas sugerencias de mejoramiento para el proyecto. Este tipo de encuentros dejan buenas ideas todo el tiempo,

constituye uno de los aportes más significativos del crecimiento del proceso, de igual forma es parte del trabajo colaborativo para que “Pensar las músicas en contextos” se encuentre en el nivel y la apreciación destacada de la comunidad académica.

La interacción teórica y pedagógica de una experiencia de aula

El proyecto se inició hace seis años como una experiencia de aula, en el transcurso se fue consolidando como una práctica sólida de gran valor didáctico y pedagógico, en la medida que reestructura prácticas de la enseñanza tradicional de las ciencias sociales y las humanidades, por aprendizajes relacionados con diferentes lenguajes y expresiones, entre ellas las músicas. No se trata de musicalizar el aula, este es tan solo un elemento de interacción temática de las letras de las canciones con distintos temas de abordaje. Dichos elementos permiten generar relaciones y argumentos en los espacios del debate escolar. En este sentido,

Dialogar con las prácticas musicales implica empezar a reconocer en las composiciones un nacedero de elementos susceptibles de ser pensados, además de una época, en las músicas confluyen relaciones de dominación, aspectos sociológicos, psicológicos que al ser concebidos desde otras perspectivas (). Este campo abarca un laboratorio social, una forma de acercarse a la complejidad de los estudios sociales y filosóficos desde lógicas distintas (Rodríguez y Castillo, 2015, p. 4).

Pensar las composiciones en el aula en el espectro social, requiere hacer un ejercicio de comprensión previo por parte del docente, elementos como la época, la intencionalidad y la misma lírica discursiva son referencias para adentrarse en este campo de exploración, músicas y problemas. No es una articulación difícil, porque las músicas está en todas partes; se puede decir que han acompañado a los seres humanos a lo largo de la historia de la humanidad, han estado presentes en todas las celebraciones de la vida, en las fiestas y rituales que alegran la existencia de los individuos, también en los momentos de la desolación y la tristeza. Se deduce así que la música puede ser:

Escuchada no solo en ambientes cerrados como el hogar, el auto la discoteca, sino también cuando se realizaban diferentes actividades en espacios abiertos, como el ejercitarse fuera de casa o convivir con los amigos en el parque. Ni que hablar del MP3 o el iPod, que hacen del consumo musical una presencia que acompaña hasta los lugares íntimos. Estamos frente al posicionamiento definitivo del sonido grabado como vehículo de comunicación y redefinición de las prácticas musicales (Suárez, 2009, p. 47).

Este tipo de indagaciones que se hacen con los estudiantes y sus gustos musicales, son elementos que muestran una necesidad imperante por la adecuación del lenguaje musical en el aula. Más aún, cuando se trata de la implementación de una pedagogía de los lenguajes alternativos. No se pretende abolir un quehacer tradicional académico que también tiene sus bondades; por el contrario, la aparición de elementos de interacción etnomusicológica, permite generar interacciones entre la vida, la escuela y las músicas en los contextos. Otra manera de acceder a los estudios sociales, a la cultura popular y a las mismas expresiones que dicen de las comunidades, se encuentra en la aproximación teórico investigativa de las músicas.

Conclusiones de la experiencia demostrativa

La posibilidad de llevar otros lenguajes al aula se convierte en una oportunidad de cambio para la enseñanza tradicional. El aprendizaje en contexto a partir de la comprensión del sentido de las músicas, posibilita que haya mejor apropiación de los ejes conceptuales y un mejoramiento sustancial en las competencias comunicativas.

El uso de diferentes herramientas tecnológicas, abre nuevas rutas de aprendizajes para llevar la experiencia a otras instituciones y lugares, posibilitando de esta manera, formas de interacción con otros colegas y estudiantes externos. Son ellos precisamente quienes valoran el proyecto “Pensar las músicas en contextos” como una estrategia metodológica de gran impacto que les aporta en el campo de la didáctica de las ciencias sociales y las humanidades. Al pasar el tiempo, las evidencias y los resultados han logrado vincular a docentes de ambas jornadas, convirtiendo al proyecto en una experiencia de carácter interinstitucional.

Las canciones son el derrotero para develar los problemas de orden social, político, ambiental e histórico, allí se ubican los dispositivos conceptuales y la relación temática. De esta manera, se construyen materiales didácticos resultado de la creatividad de los estudiantes. En cuanto al desarrollo de habilidades comunicativas, se han logrado avances significativos en la cohesión y, la coherencia de los argumentos tanto orales como escritos.

Cuando se trata de conversatorios fuera de la institución, siempre se ha llevado la opinión de los estudiantes, son ellos quienes hacen posible que la propuesta se materialice y se fortalezca. La creatividad de los niños y jóvenes es precisamente la fuerza y la motivación que nos impulsa para hacer de la escuela un territorio para la vida, la creación y la posibilidad de soñar un mundo mejor. Es por eso que el proyecto está a disposición de la comunidad académica, listo para ser compartido y socializado en otros escenarios que permitan llevar una voz distinta en el quehacer de una nueva escuela.

Agradecimientos

Los jóvenes y niños han sido los verdaderos artífices en esta ruta de aprendizaje desde las músicas. Ellos son la motivación, la verdadera oportunidad para que el salón de clase trascienda a otras esferas, a otros discursos y otras maneras de enseñar. A ellos, nuestro agradecimiento, nuestra admiración y las más profundas intenciones de ver futuros ciudadanos comprometidos con la ciudad y su país; pero, sobre todo, nos llevamos la satisfacción de estar aportando en la construcción de mejores seres humanos.

En este trasegar, son también nuestras familias las que han permitido los tiempos, las que siempre han creído en el quehacer docente que por tantos años ha sido nuestro trabajo para el sustento, también nuestra manera vivir y de crecer como personas, como profesionales al servicio de la educación pública de la ciudad de Bogotá.

Referencias

- Marinoff, L. e Ikeda, D. (2015). *El filósofo interior, conversaciones sobre el papel transformador de la filosofía*. Bogotá: Ediciones BSA., Ed. Géminis Ltda.
- Núñez, J. A. R. (2017). “Competencias comunicativas y su incidencia en el desarrollo de los procesos de comprensión y producción discursiva-académica”. *Communication skills and their impact on the understanding and development of discourse academic production*, p. 40. Cuaderno de Pedagogía Universitaria. República Dominicana. Recuperado de goo.gl/VU9tmQ
- Rivas, L. (2007). “Estudios Latinoamericanos. La conceptualización de la etnomusicología en los planes de estudio de la licenciatura en educación”. México: UNAM. Recuperado de goo.gl/2r75Z4
- Rodríguez, S. y Castillo, C. (2015). *Pensar genealógicamente las músicas. Las prácticas sociales en el contexto latinoamericano desde la comprensión de las músicas, a partir del proyecto de “Audiopedagogía”*. 3^{er} Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación. México D.F. ALFE, UNAM, FFYL. Recuperado de goo.gl/WfxDoB
- Suárez, L. (2009). *¿Qué hacen los adolescentes con la música pop en español?* México D.F.: Universidad Nacional Pedagógica.
- Tatay, M. (Eds.) (2014). *Memorias del V Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en la Enseñanza de la Historia (REDDIEH)*. Jalisco: Universidad de Guadalajara.

Cibergrafía

- Ska-P. (2015). “Qué Puedo Decir”, de Ska-P (Google Play • iTunes). Recuperado de goo.gl/Fy9vQM

Segundo puesto

Correo a la libertad

RUTH YAMILE CARRILLO OCHOA¹

Resumen

“Correo a la libertad” es un proyecto que une, a través del mágico poder de la palabra, las historias de algunos internos de cárceles colombianas con las de estudiantes y egresados del colegio CODEMA. En principio solo intentaba ser un espacio que propiciara la lectura y la escritura a partir de una verdadera necesidad comunicativa. Hoy, entendemos que es una posibilidad de transformación personal que impacta lo social. El intercambio de textos epistolares y literarios entre internos y estudiantes compromete a fondo la conciencia y el ser integral de los participantes, nos permite a todos revalorizar los conceptos de libertad, felicidad, justicia, familia, perdón, entre otros; reconociendo profundas problemáticas del entorno, mejorando nuestras habilidades humanas para entenderlas y afrontarlas.

El proyecto inició hace cuatro años y con el tiempo hemos consolidado un grupo de lectura y escritura que se ha dado la oportunidad de publicar dos selecciones del material creado en los escenarios de trabajo. Aunque el grupo se renueva constantemente permanece, entre otras cosas, porque varios de nuestros egresados mantienen su vinculación al proyecto

1 Licenciada en Lingüística y Literatura. Magister en Comunicación y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de Lengua Castellana y Literatura, vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito (SED), Colegio Codema IED. Contacto: profeyamile.carrillo@gmail.com

y motivan la participación de nuevos estudiantes, demostrando que este intercambio es una potente posibilidad de creación y comunicación que trasciende la escuela y lleva el aprendizaje a un sentido hondo y vivencial.

Palabras clave: escuela, cárcel, comunicación, creación, intercambio epistolar y literario.

Un poco de historia

El grupo de lectura y escritura “Correo a la libertad” nació a finales de 2013. Varios factores confluyeron en la construcción de esta experiencia: una compañera de trabajo me entregó los borradores de lo que hoy es la novela “Versiones”; me dijo que los había escrito un amigo suyo contando su historia, Diego Raúl Rodríguez Ostios, desde la cárcel. El texto me pareció excelente y decidí ayudarlo a corregir, completar y editar. Karen Niño, quien en ese momento era estudiante de grado 10° y ahora es estudiante de sexto semestre de lingüística de la Universidad Nacional de Colombia, me ayudó a digitar buena parte del texto original. Ella quiso escribir una carta al autor y a mí me sorprendió gratamente el resultado de esa comunicación.

Casi simultáneamente, en una clase de la maestría que yo cursaba en ese momento, el profesor Carlos Guevara me solicitó hacer un trabajo literario con los estudiantes, en el cual primara la relación con el contexto y la necesidad vital de comunicación. Debíamos cuestionarnos sobre posibles actividades y estrategias para convertir la literatura en dadora de sentido en la vida de los jóvenes, arriesgándonos a abordar los temas desde los contextos. Entonces, surgió la idea de crear una correspondencia entre estudiantes e internos. En la cárcel, Diego recogió algunos cuentos cuyas hojas se deterioraban olvidadas en un mural que ya nadie leía. Los envió y a través de ellos empezó una interacción que hasta hoy no se ha detenido.

Así se gestó el grupo; conformado en el colegio, por muchachos con inquietudes en la creación literaria, con interés en la comunicación, con sensibilidad social; y, en la cárcel, por personas con una evidente necesidad de comunicación, acentuada por todas sus restricciones e, igualmente, con una gran explosión creativa y asombrosos talentos, en la búsqueda de escenarios para hacerse escuchar.

Poco tiempo después, como una manera de apoyar proyectos en las distintas comunidades educativas, llegó al colegio una estrategia del Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, de la SED, denominada “Iniciativas de Participación Ciudadana”, más conocida como INCITAR. “Correo a la libertad” quedó inscrito como una de estas iniciativas y, aunque el acompañamiento de la SED al inicio fue superficial, sirvió como una motivación del trabajo que, posteriormente, se consolidó con la publicación de nuestro primer libro. Algunas de las preocupaciones de estos momentos iniciales del Correo están reflejadas en las primeras cartas²:

29 de septiembre de 2013

Diego: Aceptaron lo de las cartas, les gustó la idea, e incluso lo pueden apoyar económicamente; pero si te trasladan ¿ya no se podría hacer? La idea es más o menos así: escogemos un grupo de muchachos (pienso que de 20 a 30) de ciclo V que quieran participar, después de explicarles de lo que se trata y que tengan autorización de sus familias. Hacemos una primera reunión, una reflexión general y la lectura de poemas y cuentos hechos en la cárcel, incluso tengo material de la cárcel de mujeres y como ambientación podríamos leer escritores famosos que han estado en la cárcel. Los muchachos escribirían una carta al autor del texto que les haya correspondido; ya no sé cómo sería el problema de hacerlas llegar y de recibir respuesta; las cartas deben ser abiertas, quiero decir que todos las podemos leer, obviamente el objetivo no es que se generen tratos personales, sino que se haga un ejercicio de lectura y escritura que, en verdad, parta de una necesidad, de un interés humano profundo y que de allí se puedan hacer reflexiones que formen conciencia y valores. No sé qué se pueda generar después, pero es de un ejercicio así que se podría crear un blog que se moviera con los textos que he recibido de tus compañeros.

Yamile Carrillo

2 Las cartas aquí transcritas aparecen también en el libro *Correo a la libertad 1*. Los nombres son usados con permiso de los autores.

6 de octubre de 2013

Yamile: Me parece una idea genial generar una comunicación a través de los textos aquí producidos. Como te has dado cuenta, los presos tenemos una enorme necesidad de ser escuchados y saber la opinión de aquellos que sí son aptos para vivir en sociedad, acerca de lo que escribimos.

Para hacer llegar las respuestas aquí, yo puedo hacer la gestión, aunque sería bueno hacer la propuesta formal. Claro que en este puto roto no hay mucho apoyo, igual haremos lo que esté a nuestro alcance.

Diego Raúl Rodríguez Ostios

Por supuesto, la propuesta se hizo. Enviamos muchas cartas al Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC); solo Julia García, psicóloga encargada de la sede central del INPEC en Bogotá, se tomó el tiempo de atendernos y nos ayudó en la medida de sus posibilidades. Gracias a ella, tuvimos una visita de los muchachos a la cárcel, pero nada más. Las demás cartas enviadas a los distintos estamentos que creímos podían ayudarnos, nunca fueron respondidas. Así que no fue posible implementar el proyecto de manera formal; sin embargo, no por ello se detuvo.

Gracias a los integrantes de la familia de Diego, quienes pasaban por toda la molestia que implicaba entrar y sacar de la cárcel el paquete de documentos epistolares, seguimos adelante con el trabajo. Hacer un proyecto como este requiere la disposición y el apoyo de muchas personas, cosas más o menos pequeñas sin las cuáles no existiría. Posteriormente, algunos estudiantes de la jornada mañana quisieron participar en la actividad. Ellos fueron liderados por su profesora de sociales, Rocío Hernández, quien se convirtió en un apoyo incondicional para el desarrollo del proyecto. Los resultados de esas primeras actividades se reflejan en la siguiente carta:

Bogotá, 6 de octubre de 2013

Diego,

La actividad tuvo una acogida espontánea desde el primer momento por parte de los estudiantes. Agradéceles mucho a tus compañeros

la posibilidad que nos dan de asomarnos a un mundo de la vida distinto, de acercarnos un poco por medio del lenguaje y permitirnos ser mejores lectores-escritores y, sobre todo, mejores personas gracias a esa comunicación. Quiero educar a mis chicos en la posibilidad de una sociedad justa, libre, equitativa, solidaria, amorosa; que si ellos llegan a ser abogados, jueces, guardias, administradores, políticos o responsables en alguna medida de los procesos de justicia del país, tengan en realidad en cuenta al ser humano, y puedan ser justos y sabios en sus actuaciones y decisiones. No sé si es mucho pedir, pero es lo que quiero y es lo que creo que hago. Busco caminos. Mil gracias por ayudarme a encontrar uno tan claro. Diles a quienes participan, de parte de quienes lideramos este proyecto, que deseamos con toda sinceridad su mejoramiento personal y que sus procesos legales se manejen con justicia. Sabemos que entre las necesidades más profundas del ser humano están las del conocimiento y la compañía y esperamos poder dar un poco de eso a través de nuestras cartas.

Yamile Carrillo

Pasos que dejan huella

“Correo a la libertad” empezó como una actividad de una clase de la maestría que cursaba, pero después hizo parte central del trabajo final de investigación de la misma. Por eso también cuenta con nítidas líneas investigativas que se asientan en los principios de la fenomenología.

Desde esta perspectiva epistemológica, no hay pretensión de respuestas absolutas y el método nace en el mismo desarrollo del trabajo; entendiendo que investigar es ofrecer una forma de comprensión de un problema, no un ejercicio para decretar verdades; validando la subjetividad como fuente de constitución de sentido. De acuerdo con Vargas (2012), la fenomenología es una ciencia en la que “Las investigaciones se realizan volviéndose hacia el sujeto, describiendo sus experiencias, el sentido que da a ellas en el mundo de la vida; y, simultáneamente, cuanto más detallada es la descripción de la experiencia subjetiva del mundo y su sentido: más logra captar estructuras universales que valen para uno y valen para todos” (pág. 16).

Nuestros principios, la ejecución de nuestro trabajo, así como las conclusiones, evaluaciones y resultados que han venido dándose paulatinamente, responden a esta visión de la investigación en la que el sujeto es el protagonista y, en donde, sus mismas vivencias son las que marcan el derrotero de la investigación.

En esencia, los pasos que hemos recorrido para consolidar el trabajo se resumen en las siguientes acciones: intercambio de correspondencia, reuniones semanales (talleres de lectura y creación literaria), visitas de escritores, de ex penados y de estudiantes de otras instituciones educativas; visitas a cárceles; creación del blog correoalalibertad.blogspot.com; entrevistas en emisoras universitarias, periódico escolar y noticiero de la cooperativa de maestros; publicación y presentación de los libros de Correo a la libertad, donación de útiles escolares y de teatro a la cárcel La Esperanza; participación en eventos académicos como foros, encuentros, festivales, creación del Colectivo Leteo.

Imagen 1. Presentación de libro Correo a la libertad 2.
Integrantes del grupo en compañía del profesor Miguel Ángel Beltrán.



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a lo metodológico, hay que decir que en “Correo a la libertad”, los ejercicios de lectura y escritura no terminan en un instrumento sobre el cual el estudiante deba dar cuenta, porque lo deseable es que

quede la vivencia, no el dato. Más que con la literatura trabajamos con la poética. La literatura, entendida como el ejercicio formal de escritura es secundaria frente a lo que se vivencia de verdad; la experiencia viva del hombre que entra a un texto como a un universo nuevo. Entonces, no educamos simplemente para que los jóvenes sepan de literatura, queremos que ganen una visión poética de la vida; esto es: una actitud observadora y atenta, sensible, auténtica, creativa, reflexiva, inquieta y cuestionadora.

Los estudiantes que participan en el proyecto leen, escriben, hablan, escuchan de manera natural, como un diálogo entre amigos. En el esfuerzo de tratar de entender a los demás, de entenderse y de hacerse entender, cultivan sus habilidades y ganan herramientas para la vida. Los jóvenes se muestran capaces de generar actividades propias, visitas, donaciones, etcétera, muestran esmero en la corrección de sus cartas y textos literarios. Se comprometen y arriesgan en la tarea de la creación estética con la palabra.

Nuestros más profundos objetivos están en la formación de seres humanos que se conozcan y crean en ellos mismos. Para ello es esencial reconocer las inmensas capacidades de los estudiantes y así ayudarlos a reconocerse y a sentirse capaces de propiciar cambios. Hay logros no calculados desde el principio que se han ido dando en el camino, tal vez el más importante es la presencia permanente de egresados en el proyecto, chicos y chicas que a pesar de haber salido de la institución hace varios años, siguen escribiendo y vienen siempre que pueden a las reuniones. Algunos de ellos se han dedicado a estudios en torno al arte, la literatura, y las ciencias humanas en general; el trabajo con el grupo ha fortalecido sus intereses y les ha dado un espacio para afianzar su vocación.

Trabajamos con diez principios metodológicos que orientan y fundamentan permanentemente nuestro trabajo. Algunos han sido ya explicados: partimos de una necesidad real de comunicación, nos contextualizamos con el mundo de la vida de cada participante, apelamos a la curiosidad de los jóvenes para convocarlos y sostener el grupo. Por otro lado, hay un acompañamiento en todos los procesos por parte de la docente y de los compañeros del grupo, que se constituye como un grupo de amigos en el que prevalece la reflexión personal y grupal, la aceptación del sujeto en todas sus dimensiones y la superación del principio de autoridad tradicional, no solo en las relaciones personales sino con los libros y las ideas.

También entendemos la creatividad y la libertad como principios claves en la formación de los jóvenes. Como no creemos que existan fórmulas estandarizadas para vivir bien, nos interesa lograr que los estudiantes sean capaces de asumir libremente sus posturas, formular soluciones creativas a sus dilemas vitales; y hacerse cargo de ellas con responsabilidad. Cuando a través de la lectura y la escritura abrimos espacio a esta reflexión libre y creativa, nos sorprendemos ante lo mucho que ellos tienen por decir, ante la sabiduría que guardan en su interior esas mentes y esos corazones todavía inexpertos.

Por último, comprobamos que cuando se llega a los estudiantes con una positiva y sincera disposición de acogimiento, de apertura, de respeto, incluso de amor; cuando se tiene reverencia, como llamará Steiner (2014, p. 101) a la actitud que debe tener un maestro; el estudiante responde dando lo mejor de sí, rompe con el silencio en el que se encierra en su relación con el adulto, empieza a dejar salir en su comunicación sus dudas y certezas, la comprensión del mundo que ha recogido de su experiencia vital en él.

Para esto la literatura ha sido cómplice. La literatura creada desde las cárceles como una necesidad de expresión y comunicación con el afuera, tiene no solo calidad y validez estética sino una fuerza especial que llama y motiva a la lectura. Probablemente debido a su carácter testimonial, a que tiene una buena dosis de humor y de ternura con la que expresa descarnadamente sentimientos, a su relación directa con lo real sin olvidar lo ideal y a que está desposeída del principio de autoridad; hay un interés humano muy natural por ella, por estas historias de los otros que pueden ser las nuestras, que nos ayudan a comprendernos al tiempo que nos acercan al otro. La literatura aquí se hace vivencia, se interioriza desde la propia subjetividad cobrando un sentido extraordinario. Encontramos que la enseñanza de la literatura es exitosa cuando los textos corresponden a las expectativas, problemas, realidades, sueños y afectos del estudiante.

Empezamos este proyecto con la idea de que los jóvenes sí leen y que, si bien, hay muchos que manifiestan no haber leído ningún libro en su vida o que no les gusta leer porque es aburrido y se cansan, es en parte, porque no han ganado las herramientas básicas para adentrarse en los libros sin obstáculos. Pero, sobre todo, por la falta de interés frente a lo que los libros tienen para darles. Si ellos encuentran útil la lectura,

entonces van a leer. Claro, si en su grupo social no se lee, si no ven leer a los adultos, si no tienen acceso a libros, es natural que no lean. Pero tan pronto se les da la herramienta de manera que ellos le encuentren sentido y la puedan manejar, empiezan a hacer lecturas y escrituras de alto nivel, incluso gracias al proyecto hemos podido evidenciar estudiantes con talentos extraordinarios.

Así, “Correo a la libertad” nos permite fortalecer procesos de lecto-escritura, que han dejado huella en las estructuras mentales de los estudiantes y que han significado simultáneamente toda una reflexión y formación ética que no viene impuesta desde afuera, sino que parte desde el propio sujeto que constituye sus apreciaciones y valores a partir de una experiencia vital y comunicativa compartida con los demás.

Destacamos también la postura de los padres de familia. Desde el principio se les solicitó a los estudiantes que leyeran con sus padres las cartas y las obras que llegaban a sus manos, con el doble objetivo de dialogar en familia sobre los temas que las lecturas proponían y conocer la posición de los padres frente a la actividad. Existía la posibilidad de que algunos de ellos no estuvieran de acuerdo con el trabajo y era importante saber lo que pensaban. Los chicos han comentado que a sus padres les parece muy interesante el proyecto, que se han divertido con algunos textos y que, tantos otros, han sido motivo de interesantes conversaciones en casa.

En cuanto a las dificultades presentadas para el desarrollo proyecto, la más persistente es la burocracia, la normatividad cerrada en la que funcionan tanto la escuela como la cárcel. Los horarios estrictos, las prohibiciones. Adelantamos nuestras acciones casi en contra del sistema. Incluso en el colegio la poesía no parece tener mucha cabida, y hay que abrirse el campo por los propios medios. Como sugiere Fajardo (2014), la academia con frecuencia riñe con la libertad esencial de la creación poética y parecen ir en contravía de sus propósitos.

La poesía promueve la reflexión y el disenso; tiene la facultad de establecernos en “otras lógicas” no tradicionales ni legitimadoras. Es una invitación a la fractura y a la separación de allí su intenso diálogo con lo marginal, lo rechazado y el peligro se convierte en antípoda de los conceptos de poder, burocracia, fama, éxito y lucro. Con intensidad y actitud libertaria vive en los márgenes (p. 2).

El texto carcelario viene del corazón del hombre, a veces de su sufrimiento, de su tragedia, de su vivencia. Esto hace que sean recibidos también con especial comprensión. Los estudiantes tienen una experiencia personal cuando leen, porque leen mucho más que los textos, aprenden a leer la vida. Los estudiantes que participan en el proyecto tienen un espacio de comunicación oral y escrita, que parte de la curiosidad y de una necesidad real. Leen, escriben, hablan, escuchan de manera natural, como un diálogo entre amigos.

Cuando uno lleva a cabo estas actividades tiene la maravillosa sensación de estar tocando el alma de sus estudiantes. Alzar los ojos para ver las caras de los chicos recibiendo correspondencia debe parecerse a la sensación de un artista cuando ve su obra terminada o a la de un jardinero cuando ve su campo florecido. Pero estos son seres humanos, así que no puede haber nada más importante que la contemplación de esos rostros llenos de curiosidad y atención, esas palabras llenas de historias y argumentos profundos del corazón, y esa voluntad, todavía transparente, de transformación social.

Vivir esta experiencia modificó mis prácticas pedagógicas, porque si bien ya se venía haciendo un trabajo consciente y comprometido; no había experimentado la satisfacción de un trabajo asumido por los chicos con tal grado de compromiso personal; en el que realmente el conocimiento se está construyendo en la práctica y que, aunque se evalúa, no tiene ningún tipo de valoración cuantitativa ni genera incidencia en las notas de los estudiantes. Es decir, no hay ningún tipo de estímulo externo a la participación en el trabajo, no hay premios ni castigos, ningún interés motiva a los participantes del proyecto más que el desinteresado interés por la lectura, el de compartir lo que escriben, el de humanizarse a través de la comunicación con aquellas personas que están tras las rejas.

Aquí y ahora

Al inicio del trabajo solo compartíamos las cartas y muy excepcionalmente nos reuníamos para recibir correo nuevo. Dos eventos evidenciaron la necesidad de hacer una reunión periódica: por una parte, era casi imposible hacer una recolección rigurosa del material sin encuentros personales. Internet no sirve para todo, y no es lo mismo dar una fecha para que envíes una carta por correo virtual, a tener una reunión en un

horario fijo en la que debes llevar la carta. El otro evento, fue el traslado de Diego a la cárcel La Esperanza de Guaduas, Cundinamarca. Esta es una cárcel de máxima seguridad donde los familiares de Diego ya no podían entrar y sacar papel tan fácilmente y el Correo estuvo a punto de terminarse.

14 de mayo de 2014

(...) Correo a la libertad no se va a quedar a medias, se va a convertir en algo grande, imagínate que les propuse a los chicos que nos encontráramos a la hora de descanso todos los viernes y que hiciéramos lectura de nuestros escritos y los de unos libros que estoy trabajando para la tesis: *Fugas de tinta*, que no sé si lo conoces, son unas recopilaciones de los mejores textos nacidos en 16 cárceles de todo el país en unos talleres de literatura que lidera José Zuleta, que es hijo de Estanislao Zuleta; y otro de Celedonio Orjuela sobre grandes autores de la literatura que han escrito desde el presidio. Empezamos con Oscar Wilde, muy hermoso. Así que cuando no haya Correo habrá muchas cosas que hacer y estoy feliz porque TODOS dijeron que sí, con carita de alegría y de interés sincero. El viernes pasado leímos algunos cuentos de los chicos y sus respectivas respuestas y críticas de la cárcel, no te imaginas la discusión tan bacana que se armó, la de ideas tan geniales que salen, los chicos aprenden mucho. La solución es enviarte nuevos textos, creo que en quince días puedo hacerlo. No te preocupes, todo estará bien y te esperaremos, aunque quisiera cerrar el ciclo con la Modelo, espero que David me ayude con eso, él me llamó muy amable hace unos días, no creo que sea descabellado pedirle ese favor.

Yamile Carrillo

Siento que los objetivos generales de la iniciativa se han ido cumpliendo. La sensación y los sentimientos son una precisa y seria forma de medición. Por eso hablaré primero de las satisfacciones recibidas en el proyecto. Una de ellas fue recibir la aceptación total de los estudiantes a la invitación; más aún cuando se hizo necesario regular las reuniones y el proyecto empezó a exigir el tiempo del descanso. Conté con recibir algunas negativas, pero, por el contrario, todos dijeron que sí, sin problema, y eso habla de la gran calidad de estudiantes con los que contamos en

CODEMA. Muchachos y muchachas con ganas de ser mejores, de salir adelante, de hacerse partícipes de su sociedad.

Imagen 2. La alegría de recibir correspondencia.



Empezamos entonces a utilizar la media hora de descanso de los viernes para convocar al grupo en torno a la literatura. Disfrutábamos de esos descansos de una manera diferente. Mientras oíamos los ruidos del patio, los sonidos de la emisora, los juegos y la música del entorno; y mientras nos afanábamos para no incumplir con nuestras demás responsabilidades, nos las arreglábamos para encontrarnos. Nos reuníamos a compartir nuestras escrituras y lecturas; las de aquellos presidiarios queridos y admirados: Cervantes, Wilde, Miguel Hernández, Cesar Vallejo; así como las de estos otros que se han vuelto amigos, a pesar de la barrera, aparentemente, infranqueable de los muros de la prisión.

Es que, al fin y al cabo, como hemos aprendido de uno de ellos, nada depende de dónde estás o de dónde no estás..., uno está en el corazón de quienes lo aman, en las vidas de quienes se comunican con uno. La palabra también tiene el don maravilloso de dar la libertad, la libertad de pensar y sentir, la libertad de expresar, la libertad de soñar y construir un mundo en el que la justicia, la tolerancia, la paz, el respeto y el amor gobiernen las relaciones humanas.

Hay que agregar que al lado de las reuniones, se organizaron algunas visitas: una, de los estudiantes a la cárcel; otra, del escritor Celedonio Orjuela, quien ha hecho importantes aportes investigativos sobre la literatura carcelaria, al colegio y una tercera del liberado David Antonio Pulido García. Ambos aceptaron la invitación para estar en la institución y acompañarnos en algunas de nuestras reuniones. En años subsiguientes tendríamos la oportunidad de invitar a varios más de nuestros remitentes de la cárcel al colegio.

Imagen 3. El libro *Correo a la libertad 2* llegando a la cárcel.



Fuente: elaboración propia.

Durante 2014, se hicieron las reuniones semanales y con el material que se fue recopilando nos propusimos dos metas que poco a poco han sido llevadas a cabo. Son muy valiosas porque posibilitan una forma de materializar nuestro esfuerzo y, sobre todo, de aumentar las posibilidades de comunicación de nuestro trabajo. Una es el enriquecimiento del blog construido con material generado en el proyecto³. La otra, nuestro segundo sueño, la publicación impresa de parte del material recopilado.

3 Ver: correoyalibertad.blogspot.com

La primera versión impresa de *Correo a la libertad* fue publicada en el año 2015 con la financiación de INCITAR. Aquel fue un año muy importante para el proyecto porque además tuve la oportunidad de participar en un diplomado de sistematización de experiencias en el que conocí a Camilo Iguá. Él es tallerista de los proyectos “Libertad bajo palabra” y “Palabras justas”. Ambos son programas que con el apoyo del Ministerio de Cultura hacen un trabajo riguroso de creación literaria en diferentes cárceles del país desde hace diez años. Camilo se unió a nuestro proyecto y en su compañía ampliamos significativamente el número de cárceles en las que pudimos intervenir. Se sumaron las cárceles El Buen Pastor, Modelo y Picota en Bogotá, la Cárcel de Justicia y Paz de Chiquinquirá, la Cárcel de Cóbbita, en Boyacá, y la Cárcel de Villavicencio.

Con este gran volumen de trabajo, incluso las reuniones en los descansos se hicieron insuficientes. Veinte minutos no alcanzaban para todo lo que queríamos hacer, así que acordamos encontrarnos una hora a la semana de 6:30 a 7:30 p.m. Es un horario complejo, sin embargo, los padres de familia han acompañado este ejercicio y han sido fundamentales para que las reuniones a esa hora puedan darse. Ese horario también ha permitido que más exalumnos puedan acompañarnos con frecuencia en las reuniones lo cual enriquece de forma importante el taller. Dado que el grupo suele reducirse con la graduación de los estudiantes de once, en el evento de lanzamiento del libro de este año decidimos hacer actividades que nos permitieran convocar nuevos participantes, lo cual conseguimos con inmensa alegría. Tanto los estudiantes que se unieron al grupo como todos los chicos del colegio que leen con entusiasmo los libros publicados nos permiten reconocer que el camino por el cual transitamos hoy, es un buen camino.

De la maleta de cartas a la imprenta

Los resultados más evidentes del proyecto son las dos publicaciones que hemos generado hasta ahora. La primera edición que financió INCITAR y la segunda que se logró a través del presupuesto de inversión de la Institución.

Todo el trabajo desarrollado en el proceso de creación, lectura, revisión, selección, edición y publicación se ha visto retribuido en la buena acogida que ha tenido el material. Del formato carta al formato libro, el

proyecto ha ganado la posibilidad de comunicarse con más personas; de llegar a un público más amplio.

Es sorprendente la capacidad de los estudiantes, y de los seres humanos en general cuando está de por medio su necesidad de comunicación y cuando se les propone un trabajo de fondo como este. El libro *Correo a la libertad* no es una obra cronológicamente organizada o sistemáticamente coherente en su desarrollo. Desde su misma génesis es un ejercicio fragmentario que respeta los rasgos característicos de cada autor y obra y que no ha pretendido la uniformidad. Quiere decir esto, que el lector no encontrará un orden cerrado con un mensaje obvio, sino más bien la concreción en palabras de las vivencias de los autores. Es una obra que espera un lector cómplice, un compañero de camino que sepa transitar por los diversos escalones del tiempo y del espacio con la buena guía de su intuición más que de su lógica.

Imagen 4. Firma del primer Libro *Correo a la libertad*.



Fuente: elaboración propia.

Esas características han hecho de nuestros libros un valioso instrumento de acercamiento a la lectura por parte de todos los estudiantes de la institución. Quienes sienten interés e identificación con los textos que allí se les presentan, generando importantes reflexiones y respuestas personales, muy significativas a los mismos.

Uno de los principales propósitos de nuestro trabajo hoy es hacer una publicación del material epistolar y literario que se genera anualmente dentro de las propuestas del proyecto.

Cartas al futuro

Las palabras que una estudiante del grupo escribió en una carta como presentación del proyecto al INPEC servirán como colofón, pues muestran el significado que el proyecto tiene para ellos:

El Correo a la libertad es una puerta sin seguro que nos permite una comunicación con otro entorno, con otras vidas, que nos enseña a explorar el mundo sin juzgarlo, a ver el valor de la literatura, del lenguaje, a estar más allá de conocer de experiencias de los demás pues se aprende de ellas, a abrir caminos hacia el talento que hay tanto en estudiantes como en reclusos, a plasmar nuestros sentimientos, a sentir que los demás los reciben, que se apropian de ellos, les dan un sentido; de alguna forma, se convierte en una ayuda recíproca.

La escritura nos permite construirnos y al ser leídos, construimos en los demás, al escribir, se traza una historia nueva sobre la vida que se vive, es un escape, pero no un escape donde evadimos una realidad, sino donde la transformamos y la mejoramos. No se trata de pretender cambiar personas, ni de marcar una línea de lo que está bien o está mal, se trata de llegar a ser espectador y protagonista en un mismo papel.

Mucho más allá de tratar con presos, tratamos con seres humanos, más que compartir un montón de historias, se comparte una sabiduría que no se queda solo en símbolos, que nos transforma. Todos compartimos el mismo gusto por contar, por crear, por observar y superar lo que la vida nos trae y vamos unidos por un hilo muy fuerte: la literatura.

Karen Niño

Sumado al significado que ha ganado el proyecto para los chicos, el encuentro con Camilo Igua ha abierto muchas nuevas perspectivas para el proyecto. Con él y otros amigos que se han unido a nuestra causa hemos construido el Colectivo Leteo. Este colectivo tiene como propósito central posibilitar escenarios de creación y comunicación que permitan desvirtuar supuestos de estigmatización en poblaciones vulnerables y encuentra en “Correo a la libertad” un pilar fundamental. Buscamos nuevos horizontes, participamos en convocatorias que generen nuevas fuentes de financiación para las publicaciones, para los talleres en las cárceles y para los demás eventos en los que con frecuencia participamos: encuentros, foros, eventos culturales de toma de espacio público, conferencias en universidades, emisoras universitarias, etcétera. Tuvimos el privilegio de participar en el Foro Distrital 2017, después de ganar sucesivamente el foro institucional del colegio CODEMA y el foro local de Kennedy. Todo esto nos motiva a pensar que aún quedan muchas cartas por ser escritas, muchos textos por ser compartidos, muchas voces por ser escuchadas, muchas historias por ser contadas y escuchadas por aquellos que podrán propagar una nueva visión de la realidad y con ella reales posibilidades de construcción de nuevos mundos posibles.

Referencias

- Fajardo, C. (2014). “Poesía y Universidad”. Revista *Con fabulación*. Disponible en: <https://goo.gl/bTei69>
- Orjuela, C. (2011). Sin puntos cardinales. *Once pensadores desde el presidio*. Bogotá: Biblioteca libanense de cultura.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. México: FCE, Ediciones Siruela.
- Vargas, G. (2012). *Fenomenología, formación y mundo de la vida*. Skaarbrücken: Lap Lambert Academic Publishing GmbH & Co. KG.

Tercer puesto

Doña Naranja y sus amigas las Rosáceas: Una experiencia innovadora en el Paraíso

ROSANA GÓMEZ CASTRO¹
MARÍA LISBET LOMBO SÁNCHEZ²

Resumen

En 2012, la situación ambiental del barrio Paraíso Mirador se encontraba enmarcada por el manejo inadecuado de los residuos sólidos, lo cual repercutió en la proliferación de vectores de enfermedades en la comunidad y deterioró la calidad de vida de la población en general. A su vez, el Colegio Paraíso Mirador IED, producía un porcentaje alto de desechos orgánicos e inorgánicos, provenientes principalmente del refrigerio escolar. Por esta razón, en los estudiantes de primaria surgió la inquietud de generar una estrategia que permitiera reducir y aprovechar dichos residuos, así como se planteó una propuesta significativa de integración ambiental que tuvo como eje central la naranja y frutas de la familia rosácea, incluidas en el refrigerio, para mejorar la relación de los niños y niñas consigo mismos, con los otros y con el entorno. A partir del diseño,

-
- 1 Licenciada en Educación Básica, Especialista en Gerencia Educativa y Magister en Educación, de la Universidad Santo Tomás de Aquino. Doctoranda en Educación, de la Universidad de Baja California. Docente de primaria, vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito (SED), Colegio Paraíso Mirador IED. Contacto: rouzgo@hotmail.com
 - 2 Licenciada en Biología, Especialista en Educación y Gestión Ambiental y Magister en Informática Aplicada a la Educación, de la Universidad Cooperativa de Colombia. Doctoranda en Educación, Universidad de Baja California. Docente de primaria, vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito (SED), Colegio Paraíso Mirador IED. Contacto: lisbet1630@yahoo.com.mx

aplicación y seguimiento de unidades didácticas y cartillas; enmarcadas en situaciones problemáticas posibilitando la integración curricular, la inteligencia naturalista y el fortalecimiento de la competencia cognitiva básica de concreción en niños y niñas de 1º, 2º, 3º y primaria acelerada.

Palabras clave: naranjas, familia rosácea, educación ambiental, inteligencia naturalista, concreción.

Innovación en el Paraíso

Esta aventura inició en 2012 en el barrio Paraíso Mirador, ubicado en lo más alto de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá. Sus habitantes pertenecen a los estratos 0 y 1; en su mayoría son víctimas del desplazamiento forzado. Como lo señala el informe “Recorriendo Ciudad Bolívar”, “la localidad de Ciudad Bolívar muestra los mayores registros de población desplazada con una participación del 26,3% dentro del total de desplazados que llegan al Distrito Capital” (2004, p. 39). Tales desplazamientos generan asentamientos urbanos que invaden ilegalmente los cerros del sur de Bogotá, generando que la malla vegetal se deteriore por la urbanización no planificada, al relleno de las fuentes hídricas y la deforestación, produciendo problemas tangibles que afectan actualmente el uso del espacio y el medio ambiente.

Además, el uso inadecuado del espacio por parte de sus habitantes ha venido incrementando el volumen de basuras, debido a que depositan los residuos sólidos en la vía pública, sin respetar los horarios establecidos por la empresa de recolección. Este problema aumenta por el mal manejo de los desechos por parte de los recicladores y por la afluencia de los perros callejeros en las bolsas de basura. Ante esta situación, “la inexistencia de un sentido de pertenencia y compromiso por mantener los sitios públicos aseados y la falta de un proceso de educación en ese sentido, hacen que mantener unas condiciones de aseo favorables en la localidad sea una labor muy complicada” (Secretaría Distrital de Salud, 2004, p. 9).

En consecuencia, la comunidad se ha visto afectada por la proliferación de diversos vectores “roedores, zancudos, perros callejeros, cucarachas, entre otros”, de enfermedades respiratorias y dermatológicas, siendo la población infantil la más perjudicada. A dicha situación se

suma el bajo nivel nutricional de la población; como lo afirma el Sistema de Vigilancia Epidemiológica Alimentaria y Nutricional de la Secretaría de Salud de Bogotá (SISVAN, 2002), “Ciudad Bolívar es la quinta localidad con mayor proporción de niños afectados por la desnutrición crónica, donde un 17,9% de ellos tiene una talla baja para su edad” (p. 18). De ahí que la Alcaldía Mayor de Bogotá implementara, a través de la Secretaría de Educación, el programa de alimentación escolar (PAE), el cual pretende disminuir la tasa de desnutrición de la población estudiantil de las instituciones educativas distritales. Además, cada institución también debe dar cuenta de un proyecto educativo ambiental escolar (PRAE), como lo establece el art 8 de la Ley 1549 del 2012.

Imagen 1. Sede D (casetas) Colegio Paraíso Mirador IED.



Fuente: elaboración propia.

En medio de esta suma de condiciones tan particulares, enclavado en las montañas de Ciudad Bolívar a 3.000 metros de altura, en unas casetas prefabricadas se levanta la sede D del Colegio Paraíso Mirador IED. Allí, en medio de una clase de ciencias naturales a un grupo de estudiantes de básica primaria le inquietó, después de una reflexión en el aula, la difícil situación ambiental del barrio, plasmada en el PRAE de la institución. Al respecto manifestaron:

—¡Profe, en la esquina de mi casa la gente sale a trabajar y bota la basura, cuando salgo para el colegio veo los perros comiendo la basura! (Comunicación personal).

—¡Profe, siempre que llega alguna fruta en el “refri” las cáscaras y pepas quedan tiradas por todo el salón o el patio, ¡y siempre somos los mismos recogéndonlas! (Comunicación personal).

A partir de estas inquietudes, se empezó a indagar la percepción ambiental de los estudiantes. Se encontró la preocupación, constante y reiterada, de las basuras en el barrio y, por tanto, en el colegio, —como se señala en las anteriores dos respuestas—. Lo anterior, junto al diagnóstico del PRAE de la institución, generó la necesidad explícita de diseñar una propuesta significativa de integración ambiental. Lo más cercano a nuestro entorno es la escuela. Por ende, al analizar la situación ambiental e implementar la matriz de Goffin³ en la institución, se pudo evidenciar que con el refrigerio escolar se genera una alta cantidad de residuos sólidos orgánicos e inorgánicos. Así, al ser el refrigerio escolar un dispositivo de alto impacto ambiental, se decidió aprovecharlo como una herramienta para mejorar la conciencia ambiental de la comunidad educativa.

Es importante aclarar que en el país ha sido muy marcada la preocupación por el cuidado del ambiente. Esta, no solo referida al cuidado de la naturaleza, también a la necesidad de contemplar e integrar aspectos como lo natural, social y cultural. De esta forma, la Política Nacional de Educación Ambiental (2002) señala que:

Un concepto mucho más global de ambiente podría ser la de un sistema dinámico definido por las interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales, percibidas o no, entre los seres humanos y los demás seres vivos y todos los elementos del medio en el cual se desenvuelven, bien que estos elementos sean de carácter natural o sean transformados o creados por el hombre (p. 18).

3 Instrumento que permite comprender el funcionamiento sistémico del ambiente, desde la presentación presentando de sus cuatro componentes fundamentales: los Recursos (R), el Espacio (E), la Población (P) y la Sociedad (S).

Es así como las instituciones educativas, tanto a nivel formal como informal, deben propender por dinamizar el cuidado del ambiente de manera sistémica en la comunidad, integrando la multiculturalidad, la pluriculturalidad y la globalización. A su vez, la Ley General de Educación, en su artículo 5to establece como uno de los fines de la educación ambiental “la adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente” (MEN, 1994, p. 2), lo cual invita a los docentes a desarrollar propuestas innovadoras que transformen el entorno y mejoren la calidad de vida de su comunidad educativa.

Desde esta perspectiva, el proyecto “Doña Naranja y sus amigas las Rosáceas”, surge como una propuesta significativa de integración ambiental, que desde el reconocimiento de la importancia de aprovechar académicamente el uso de algunos alimentos orgánicos incluidos en el refrigerio escolar —primordialmente cítricos como la naranja y frutas de la familia rosácea, ya que estas pueden ser utilizadas para diferentes fines: alimenticio, industrial, artístico, entre otros—, permite mejorar en los integrantes de la comunidad educativa la relación consigo mismo, con los demás y con el entorno natural.

Sacándole el jugo al refrigerio escolar

Como docentes empoderadas con nuestra labor, tenemos claro que debemos ser flexibles en nuestro quehacer; estar dispuestas a plantearnos más preguntas que respuestas, buscando el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De ahí el interés de plantear alternativas de educación ambiental que minimicen, en la comunidad educativa y en el entorno, el impacto del manejo inadecuado de residuos sólidos, valorando las ideas y sugerencias de nuestros estudiantes, pues son los principales actores del cambio y de la transformación del medio en que están inmersos. Desde esta perspectiva, con ellos se indagaron algunas rutas para enfrentar la situación ambiental de las basuras en la institución:

Profesora: —Sarita, tienes alguna idea para aprovechar los desperdicios que se generan en el refrigerio.

Estudiante 1: —Profe, pues un día yo vi en la calle que con las pepas de algunas frutas se hacían pulseras, sería chévere hacer una para regalársela a las mamás.

Profesora: —Y los demás tienen alguna otra sugerencia, en relación con la utilización de desechos orgánicos generados en el refrigerio.

Estudiante 2: —(Andrés) Yo he visto a mi abuelita cocinar las cáscaras de naranja y limón con azúcar y quedan deliciosas.

Profesora: —Me comprometo a consultar, qué se podría hacer con las frutas que llegan cada día en el refrigerio, quizás resulten muchas más posibilidades (Comunicación personal).

De esta forma, se configuraron nuevas formas de aprovechar las frutas, no solo desde su uso convencional y cotidiano, sino también sirviendo de excusa para dinamizar el currículo, tal como apunta uno de los fines del PRAE “la integración curricular significa la posibilidad de análisis y síntesis, codificación y decodificación permanente de la realidad, lectura globalizante e integradora de lo cotidiano, un interactuar permanente con el mundo de la vida” (Torres, 1996, p. 79). Esta perspectiva brinda, además de un acercamiento a la propuesta de gestión empresarial —énfasis del colegio—, la oportunidad de fortalecer habilidades para la vida como el trabajo en equipo, la creatividad, la solución de problemas, entre otros.

Luego de reflexionar en el aula en torno al uso óptimo de las frutas incluidas en el refrigerio escolar, los niños se dieron a la tarea de indagar con sus padres y abuelos las posibilidades de artículos, artesanías y demás productos que se podrían generar con las frutas. Igualmente, las docentes consultaron el uso más adecuado de los componentes de las frutas. De esta forma surgieron ideas como las siguientes:

Estudiante 1: —Profe, mi mamá me dijo que con la guayaba podríamos hacer jalea.

Estudiante 2: —Mi abuelita ha realizado con sus amigas unos jarrones bonitos con semillas.

Estudiante 3: —Mi tía con la naranja hace tortas y jugo los domingos. (Comunicación personal).

Al manifestar las reflexiones de los estudiantes con nuestros compañeros docentes, nos dimos cuenta de que el uso de la naranja y algunas frutas de la familia rosácea, incluidas en el refrigerio escolar, son una excelente excusa pedagógica para integrar los conceptos de cada una de

las áreas. Además de ser una oportunidad para fortalecer la capacidad ciudadana respecto del “sentido del ambiente, la vida y el cuerpo”. Desde esta perspectiva, la propuesta pedagógica permitió la integración curricular tomando como eje la enseñanza de las ciencias naturales, con un centro definido para el fortalecimiento de la educación ambiental y la inteligencia naturalista.

Creando la receta

Tomando como referencia los estándares básicos de competencias en ciencias naturales, de primero a tercero, en especial los procesos de pensamiento ligados a la concreción como “la observación del entorno, formulación de preguntas sobre objetos, organismos y fenómenos del entorno, realización de experiencias para poner a pruebas conjeturas” (MEN, 2004, p. 34), se definió como fin principal promover la integración curricular. Esto se alcanzó con el diseño, aplicación y seguimiento de unidades didácticas enlazadas al entorno ecológico⁴ y el fortalecimiento de la inteligencia naturalista⁵ de los estudiantes, entendida como una “sensibilidad a las formas naturales y las características geológicas de la Tierra: las plantas, los animales y todos los seres vivos, así como la percepción del entorno” (Armstrong, 2004, p. 23), a partir del uso de la naranja y otras frutas, que pertenecían a la familia rosácea. De igual forma, Iafrancesco (2005), esboza que:

...la biología con sus métodos científico y didáctico y la naturaleza misma, en todas sus manifestaciones y fenómenos, son los elementos más propios para generar en el niño la madurez de su estructura mental, desarrollar el juicio crítico y promover la creatividad y facilitar el aprendizaje significativo y las competencias cognitivas básicas (p. 40).

-
- 4 Según Iafrancesco (2005), el entorno ecológico de los niños tiene como elementos fundamentales al propio niño en sus condiciones de desarrollo psico-biológico, afectivo, las condiciones ambientales en que vive, así como los factores bióticos, que, junto con la cultura, lo mueven a promoverse como persona.
 - 5 La inteligencia naturalista fue la octava inteligencia reconocida por Gardner y se define como el potencial para captar, distinguir, interpretar y comunicar información relativa al ser humano y la naturaleza, y también para seleccionar, clasificar y utilizar de forma adecuada elementos y materiales de la naturaleza.

Por tanto, consideramos la enseñanza de las ciencias naturales como una herramienta fundamental para potenciar las competencias cognitivas básicas de los estudiantes. Aquellas que promueven el desarrollo de procesos mentales como: “la mecanización, concreción, configuración, abstracción, lógica y formalización; desarrollándose evolutivamente, de lo simple a lo complejo y se asocian a la edad y madurez mental” (Iafrancesco, 2005, p. 51).

Sin bien es cierto que al hablar de capacidades mentales estas se encuentran relacionadas con las competencias cognitivas, es así como llegamos a Gardner (2003). Dicho autor es quien plantea la existencia de las inteligencias múltiples; reconociendo siete inteligencias, así: musical, cinético corporal, lógico matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal y, más adelante, él agrega la inteligencia naturista, siendo esta nuestro eje central ya que hace referencia a:

La capacidad de percibir las relaciones entre las especies y grupos de objetos y personas reconociendo las posibles diferencias o semejanzas entre ellos. Se especializa en identificar, discernir, observar y clasificar miembros de grupos o especies de la flora y fauna, siendo el campo de observación y uso eficiente del mundo natural (Gardner, 1997, p. 33).

Estas inteligencias son conocidas pero trabajadas mínimamente en el aula, ya que los docentes tendemos a prestar poco interés al desarrollo de la estructura mental y, por ende, las inteligencias múltiples de los estudiantes. En lugar de ello, continuamos en un proceso más de contenido y se descuida la ampliación del conocimiento a partir del desarrollo de la capacidad mental.

Para potenciar y desarrollar la capacidad mental, la o el docente debe hacer un recorrido para entender la importancia de las competencias cognitivas y la psicología del aprendizaje. Esto es lo que se propone lograr esta innovación desde la didáctica de la biología en los grados primero, segundo y tercero en relación con el proceso de la concreción.

La propuesta significativa de integración ambiental partió por captar el interés y motivación de los estudiantes a través de la observación de situaciones problemáticas suscitadas del entorno y las ciencias naturales

ya que se consideran, desde nuestra praxis, apropiadas para desarrollar en los niños el juicio crítico, la creatividad, el aprendizaje significativo y la concreción entendida como competencia cognitiva básica, lo cual requirió de la participación activa del colectivo de docentes y por ende de una adecuada capacitación. Gracias a los aportes de los docentes y en busca de aprovechar las bondades de las frutas previamente mencionadas, así como el entorno ecológico de los niños, ya que como lo define Iafrancesco (2005); “es un elemento científico y didáctico que permite desarrollar el pensamiento concreto en el niño y abrir el camino hacia la abstracción, la configuración, la lógica, el discurso y la creatividad” (p. 55).

Se diseñaron e implementaron unidades didácticas enlazadas con las temáticas de cada área, las cuales integran elementos didácticos como el dibujo y el modelado, ya que se considera fundamental para alcanzar la concreción que el niño dibuje gran parte de lo que observa para después modelar. Según Iafrancesco (2005) “el dibujo y modelado sirven de criterio evaluativo al docente por cuanto son una exteriorización descriptiva de la imagen mental que tiene el niño de los objetos que por sí mismo conoce” (p. 75).

Los interrogantes surgen para interpretar la realidad y buscan solucionar los problemas que se generan en la cotidianidad. A su vez, permiten comprender los fenómenos en toda su complejidad, tal como lo señala Gardner (1997) “en la vida diaria no realizamos indagaciones sistémicas, sino que nos inquietamos y buscamos dar respuesta de manera lógica y consistente a las preguntas que surgen de la observación del entorno”(p. 76). Partiendo de esta consideración, las unidades didácticas llevaron como hilo conductor una pregunta generadora.

Es así como dichas unidades parten de vivencias o experiencias, con el fin de facilitar la contrastación de ideas previas con las nuevas ideas adquiridas y a partir de ellas construir otros conocimientos, procuramos integrar actividades direccionadas al fortalecimiento de la observación, descripción, comparación, clasificación, delimitación e interpretación, como acciones que permiten desarrollar el proceso de concreción tanto en los niños del primer ciclo (1º, 2º y 3º), como en los estudiantes de primaria acelerada.

Imagen 2. Aprovechamiento de la Naranja.



Fuente: elaboración propia.

De esta forma, sería posible delimitar y agrupar el trabajo académico en torno a las ciencias naturales y la educación ambiental, ya que “son espacios propicios para que los estudiantes tengan la oportunidad de poner a prueba sus construcciones de significado, para así entender el mundo que los rodea con mayor profundidad” (Gardner, 1997, p. 54).

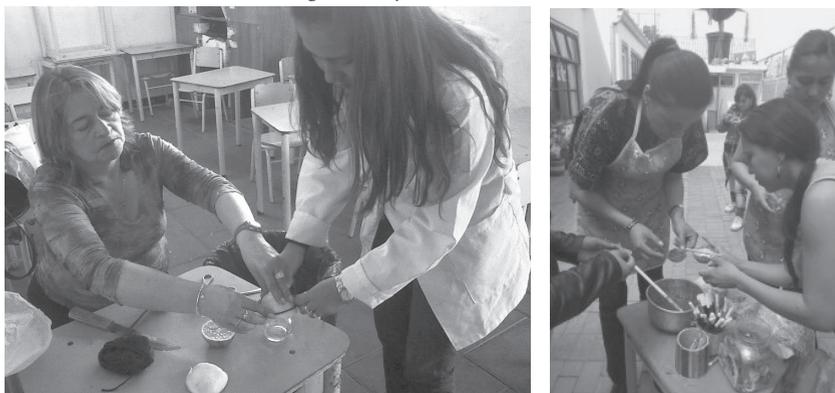
En síntesis, cuando tomamos las situaciones problemáticas que surgen de la observación del entorno, como eje central para el fortalecimiento del aprendizaje en los niños y niñas, se construyen conceptos con mayor significado y profundidad. Es así como se pretendió generar espacios donde el conocimiento se propusiera desde una mirada integral y concreta.

A partir del aprovechamiento de las naranjas y otras frutas como la fresa y la mora, incluidas en el refrigerio escolar, se propuso y llevó a

cabo la elaboración de cofres, monederos, tortas, dulces, mermeladas, entre otros, aportando al cuidado del entorno, con lo cual es posible dinamizar el currículo en torno a unidades didácticas que tomaban como eje la relación entre el cuidado del entorno y la educación, tal como lo plantea Torres (1996):

El currículo cobra una importancia significativa para la educación ambiental, pues la selección de contenidos, perspectivas, saberes y estrategias metodológicas permite una adecuación del mismo a la problemática particular, haciendo que el carácter flexible del currículo pueda trascender (p. 56).

Imagen 3. Capacitación docente.



Fuente: elaboración propia.

Asimismo, la comunidad educativa de la institución participa activamente en cada una de las fases planteadas. En primer lugar, se capacita a los compañeros docentes en el uso y aprovechamiento de la naranja y las frutas de la familia rosácea. Posteriormente, se realiza el diseño de las unidades didácticas, teniendo en cuenta categorización de las actividades desde la exploración conceptual, pasando por la introducción de nuevos conceptos y las actividades enfocadas a la estructuración del conocimiento, finalizando con las actividades de aplicación, todas ellas permeadas por la educación ambiental. A continuación, se esbozan los elementos y características más importantes de este proceso.

Practicando la receta

Una vez se despertó el interés de estudiantes y docentes, se procedió con la ejecución de las fases, las cuales estuvieron orientadas según el modelo de Neus Sanmarti teniendo en cuenta “el contexto y el aprendizaje significativo” (Sanmarti, 2005, p. 8). A continuación, se enuncian las fases del proceso:

Capacitación docente

La propuesta significativa de integración ambiental “Doña naranja y sus amigas las rosáceas”, se inició formalmente en el 2012 con la presentación de la propuesta ante el consejo académico de la institución, la cual fue aprobada por el mismo. Posteriormente, se socializó a los demás docentes de la sede D del colegio Paraíso Mirador, haciendo énfasis en la integración curricular de las áreas en torno a las ciencias naturales, para fortalecer la inteligencia naturalista. Se organizaron una serie de capacitaciones a docentes, con el fin de enseñarles el proceso de manipulación de las frutas y las múltiples posibilidades que se podrían generar a partir de la naranja y las rosáceas a favor del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, los docentes capacitados contaron con la capacidad de replicar lo aprendido en las aulas de clase.

Diseño e implementación de unidades didácticas

En esta etapa, se indagaron los contenidos que se abordarían en cada una de las áreas, para fortalecer los procesos académicos. Además, se socializó a los docentes la organización que tienen las unidades didácticas según la estructura planteada por Sanmarti, quien sugiere la siguiente categorización de las actividades: “De exploración, introducción de conceptos, sistematización o estructuración de conocimiento y de aplicación” (Sanmarti, 2005, p. 14).

Según esta organización, la propuesta se puso en marcha. A continuación, se relacionan las actividades de cada una de las categorías:

Tabla 1. Organización de las unidades didácticas.

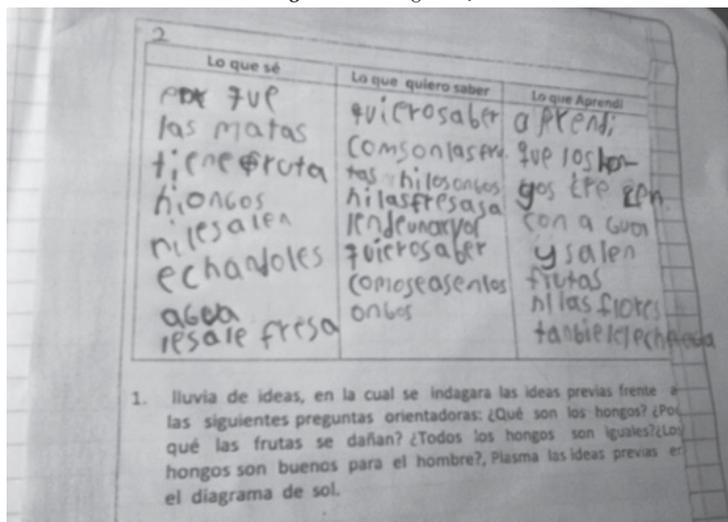
| Actividades de exploración | Actividades de introducción de conceptos | Actividades de sistematización o estructuración de conocimiento | Actividades de aplicación |
|--|---|---|---|
| <p>Estas actividades estuvieron orientadas a promover que los estudiantes identificaran el problema o temática objeto de estudio en relación con el uso de las frutas y formularan sus propios puntos de vista e hipótesis. Debido a que toda la actividad se inicia con una primera formulación de un problema y la emisión de hipótesis.</p> <p>En otras palabras, en ellas se propuso el análisis de situaciones muy simples y concretas, cercanas a las vivencias e intereses de los estudiantes, que sirvieran para dar a conocer de forma global los contenidos más representativos y fundamentales que se pretendían abordar en la unidad didáctica. De esta manera, los estudiantes pudieron tener una primera visión global y sencilla de todo lo que el profesor quería que aprendieran.</p> | <p>El fin de estas actividades estuvo orientado a propender que los estudiantes identificaran nuevos puntos de vista, en relación con la forma de resolver la situación problemática, así como el de establecer relaciones entre conocimientos anteriores y los nuevos. Por lo tanto, las actividades proporcionaron instrumentos de análisis de las experiencias, facilitando la identificación de las características que permitieron definir conceptos y las operaciones para resolver una tarea. Aquí se hizo hincapié en la transversalidad curricular en concordancia con las características y uso de las frutas ya citadas.</p> | <p>Estas actividades estuvieron encaminadas a que los estudiantes evidenciaron que habían aprendido. Es así, que ellos pudieran estar en la capacidad de reconocer los modelos elaborados, y comunicaran la solución de la situación problemática a través de instrumentos formales como esquemas, mapas conceptuales, cuentos o sencillamente resúmenes de aprendizaje. A través de ellas, los estudiantes explicitaron como abstraen las ideas más relevantes del trabajo realizado, ideas que deberán poder aplicar a situaciones nuevas y distintas a las utilizadas en la fase de apropiación.</p> | <p>Se consideró como la etapa que propició que los estudiantes se plantearan nuevas cuestiones sobre la temática estudiada, para que utilizaran distintos lenguajes para explicitar sus representaciones, etc. y así proponer nuevas situaciones problemáticas y hallarle sus posibles soluciones. Ellos con orientación de los docentes, elaboraron una serie de productos, que serían posteriormente socializados en la feria empresarial del colegio. Los proyectos elaborados por los estudiantes fueron:</p> <p>Alternó a las actividades planteadas en las unidades didácticas, se planteó el concurso "En busca del rostro de Doña Naranja", esta actividad permitió que los niños plasmaran sus ideas en relación con el logo que tendría nuestro proyecto.</p> |

Fuente: elaboración propia.

Evaluación

La evaluación se planteó de forma constante, desde la formulación, teniendo en cuenta el proceso, socialización y divulgación de la misma. Para medir cuánto habían aprendido los niños con cada unidad, se utilizó la estrategia metacognitiva SQA (Lo que se, los que quiero saber y lo que aprendí) descrita por Pimienta, (2002); en la cual los niños plasman sus ideas previas frente a un problema suscitado del entorno, así como lo que esperan aprender al finalizar las unidades didácticas, de acuerdo a lo observado, descrito, comparado, clasificado, definido e interpretado, los niños escriben los nuevos conceptos.

Imagen 4. Estrategia SQA.



Fuente: elaboración propia.

Los instrumentos de seguimiento fueron los cuadernos de los niños, las unidades didácticas en físico, las entrevistas a los estudiantes, la recopilación de relatos, se abrió un canal en YouTube donde se socializaron los avances del proyecto⁶, entre otros.

Cosechando los frutos

Al iniciar la propuesta, se recurrió al ingenio y la creatividad que tanto nos caracteriza, para adaptarnos a la escasez de recursos, ya que la sede del colegio solo contaba con once aulas prefabricadas, en las cuales se impartían clases de manera tradicional. No contamos con espacios especializados como laboratorio, sala de informática, biblioteca o ludoteca. No obstante, esta situación no fue impedimento para que se lograra transformar las aulas de clase en improvisados laboratorios, cocinas y talleres, que brindaron, construir conceptos y contrastarlos con las ideas previas, tal como lo argumenta Díaz (1999), la posibilidad a partir de sus propias experiencias para:

6 Ver en: <https://goo.gl/FS7Cz>

Las experiencias son actividades diseñadas, en su forma más genérica, para familiarizar a los estudiantes con determinados fenómenos u objetos y que, en contextos más particulares, se utilizan, por ejemplo, para explorar ideas alternativas, para crear conflictos conceptuales o para consolidar las ideas nuevas (p. 13).

Imagen 5. Desarrollo de la unidad didáctica.

Luego se les pidió a los estudiantes que dibujaran todo lo que observaron



Para evaluar el nivel de conceptualización frente a la pregunta ¿Por qué a las frutas les salen hongos?, se les pidió a los niños que con plastilina modelaran lo que habían aprendido, y escribieran en el recuadro de la primera actividad parte “lo que aprendiste”



| Lo que sé | Lo que quiero saber | Lo que Aprendí |
|--|--|---|
| Por que las meta- entias peters por fue sebr quien y silenboar | que los hongos por que salen a hongos | que los hongos salen de la sem de las frutas |

1. lluvia de ideas, en la cual se indagara las ideas previas frente a

Fuente: elaboración propia.

Se fortaleció el proceso cognitivo de concreción, ya que las actividades planteadas permitieron el mejoramiento de habilidades como la observación, descripción, comparación, clasificación, delimitación, definición e interpretación. Además, se reconoció la importancia de aproximarse a metodologías de enseñanza que problematicen el conocimiento, que le proporcionan a los estudiantes más control y poder sobre su aprendizaje, que promueven el trabajo en grupo, la investigación y la exploración en el conocimiento.

Por otro lado, los estudiantes empezaron a tomar conciencia de la cantidad de residuos orgánicos que se arrojaban a la basura. A medida que se fue desarrollando la propuesta, los estudiantes en compañía de los docentes, optimizaron las cáscaras, en especial las de la naranja. La mirada hacia los residuos orgánicos, se ha transformado, ya que ha posibilitado el respecto al otro, a partir de la reutilización, la creatividad y la imaginación fortaleciéndose así la Inteligencia naturalista.

Imagen 6. Aprovechamiento de la Naranja.



Fuente: elaboración propia.

Se ha logrado que la comunidad educativa amplíe su perspectiva frente al refrigerio escolar, pues no solo contribuye a su nutrición, sino también se trata de una valiosa herramienta, donde se puede aprovechar tanto los residuos que de él se generan, al igual que los aprendizajes que surgen en el aula en torno a ello, que trascienden en cada hogar, —condición socializada por los padres de familia—. Además, se logró que los padres participaran activamente facilitando algunos implementos.

Imagen 7. Trabajo con padres de familia.



Fuente: elaboración propia

De ahí que, actualmente, los niños han mejorado notablemente los procesos de inclusión, se han desarrollado habilidades para la vida como el trabajo en equipo, liderazgo, toma de decisiones, creatividad, cuidado del otro y del entorno. Además, los estudiantes con necesidades educativas, han mejorado su motricidad y se han integrado adecuadamente al aula, participando activamente en la elaboración de diversos productos. Es evidente que un gran logro es que el proyecto haya alcanzado el reconocimiento institucional. Hoy cuenta con el respaldo para su desarrollo y ejecución por parte de la comunidad educativa.

Socializando las bondades de Doña Naranja

Con el fin de dar a conocer la experiencia en entornos más amplios, el proyecto se socializó por primera vez en el “Foro Feria Institucional 2013”, quedando en primer lugar, y ganando la participación en el “Foro Feria Local Ciudad Bolívar 2013”. También por ser ganador participó en el “Foro Feria Distrital”, versión 2013. Alternó a esto, se inscribió el proyecto en el concurso “Diseña el cambio” de la fundación Terpel. Además, la propuesta se divulgó a través del periódico institucional “Voces del Paraíso”, la página

web de la Fundación Terpel, y Noticias Caracol a través de la sección de Bancolombia “Haciendo la diferencia”⁷.

Por otro lado, se socializó en el marco de la iniciativa “Maestros noveles”, liderada por la fundación FES y la SED, y se sistematizó como insumo de la tesis de maestría de una de las autoras de la presente propuesta, cursada en la Universidad Santo Tomás, lo cual también permitió generar dos artículos —uno de ellos publicado en la revista *Educación y Ciudad* del IDEP. El proyecto recibió apoyo y seguimiento por parte de la SED a través de INCITAR. En 2015 se elaboraron, con el acompañamiento del IDEP, la cartillas Cartografías pedagógicas, para el ciclo I, con las cuales se pretendió evidenciar la integración curricular de una forma más creativa y cercana a las niñas y los niños⁸.

A manera de conclusión

Las unidades didácticas son una herramienta que propende por el fortalecimiento de la observación, desde las cuales surgen diversas preguntas a resolver que sirven de excusa para integrar curricularmente las áreas del conocimiento. Las clases de ciencias permitieron a las niñas y niños mejorar diferentes lenguajes —oral, escrito, gráfico, gestual, matemático, entre otros—, a partir de los cuales se observó que se adquiere una comunicación estructurada y diferente a la planteada desde la literatura.

Cuando se aborda de manera significativa el conocimiento, las niñas y niños elaboran interpretaciones y proponen soluciones a los interrogantes que surgen en la vida cotidiana. En el colegio surgieron infinidad de elementos que se pueden aprovechar como herramienta para fortalecer la convivencia, el aprendizaje, entre otros, como fue el caso de unas naranjas que brindaron infinidad de posibilidades y fueron la excusa perfecta para fortalecer habilidades para la vida como el trabajo en equipo, el liderazgo, la toma de decisiones, la resolución de conflictos, la creatividad, así como el fortalecimiento de valores como el respeto y cuidado de sí mismo, del otro y del entorno.

7 Ver: goo.gl/QwkETn

8 Ver: <https://goo.gl/xQMte9>

Quedó demostrado que los contenidos curriculares no compiten con los procesos convivenciales. Por el contrario, se compaginan permitiendo la creación de clases dinámicas y motivadoras que despiertan en los estudiantes el interés y hace más significativo su aprendizaje. Es importante continuar la propuesta desde los grados inferiores para propender en una mejora continua que garantice el fortalecimiento de la inteligencia naturalista.

Agradecimiento

Inicialmente, nuestro agradecimiento se dirige a quien ha guiado nuestros pasos y nos ha dirigido por el camino correcto. A Dios y a nuestros familiares, que han cedido tiempo para poder generar nuestro proyecto. También a la comunidad educativa del Colegio Paraíso Mirador IED, especialmente al señor rector, Carlos Hernán Cardona Granada, por su respaldo incondicional en todo momento. A nuestro ilustrador, Jefry Alexander Sánchez Niño, por plasmar gráficamente nuestras ideas y, por último, al IDEP por su acompañamiento pedagógico y por propiciar espacios donde se exalta la labor docente.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2004). *Recorriendo Ciudad Bolívar*. Bogotá, Colombia.
- Armstrong, T. (2004). *Inteligencias múltiples*. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Díaz, J. & Jiménez, M. (1999). *Aprender ciencias, hacer ciencias: resolver problemas en clase*. Didáctica de las ciencias experimentales. N° 20, (pp. 9-16). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada: Cómo aprenden los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Goffin, J. (1992). *Educación para el ambiente*. Bélgica: Editorial Mediateca de la Comunidad Francesa de Bélgica.
- Iafrancesco, G. (2005). *Didáctica de la biología: Aportes a su desarrollo*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- MEN. (1994). *Ley General de Educación Nacional*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2002). *Política Nacional de Educación Ambiental*. Bogotá: MEN.

- MEN. (2004). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2015). *Lineamiento Técnico Administrativo del Programa de Alimentación Escolar PAE*. Bogotá: MEN.
- Pimienta, J. (2007). *Metodología constructivista guía para la planeación docente*. (2da. Ed). Naucalpan de Juárez, Edo. De México: Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana.
- Presidencia de la República de Colombia. (2012). *Ley 1549 del 2012. Institucionalización de la Política Nacional de Educación Ambiental*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Sanmarti, N. (2005). *La unidad didáctica en el paradigma constructivista*. Bogotá: Editorial Didácticas Magisterio.
- Secretaría Distrital de Salud, SDS. (2002). *Sistema de vigilancia epidemiológica alimentaria y nutricional (SISVAN)*. Bogotá: SDS.
- Secretaría Distrital de Salud, SDS. (2004). *Diagnóstico local con participación social de Ciudad Bolívar*. Bogotá: SDS.
- Torres, C. (1996). *La dimensión ambiental: un reto para la educación de la nueva sociedad*. Bogotá: MEN.

Cuarto puesto

El diálogo pedagógico reflexivo, una estrategia para la construcción de acuerdos institucionales compartidos

JOHN ALEXANDER LÓPEZ MORENO¹

Resumen

El reconocimiento del saber y la experiencia de los docentes, utilizando el diálogo pedagógico reflexivo como estrategia, favorece la formulación de acuerdos institucionales colectivos y la consolidación de una visión compartida. Es así, como esta experiencia pedagógica presenta los efectos de generar espacios de diálogo entre el colectivo de maestros en el Colegio Nueva Constitución IED al. Los propósitos de esta iniciativa fueron: primero, que los maestros dialogaran reflexivamente sobre su quehacer pedagógico; segundo, constituir una comunidad de aprendizaje; tercero, que docentes y directivos docentes participaran activamente en la reestructuración del Proyecto Educativo Institucional (PEI); finalmente, poner en marcha los acuerdos pedagógicos a los que llegará el colectivo. La experiencia se estructuró en cuatro momentos: identificación de los contenidos a tratar en los espacios de diálogo pedagógico; encuentros de reflexión pedagógica, atendiendo a la priorización de temas identificados; proceso de construcción de acuerdos colectivos y elaboración de documentos institucionales; implementación de acuerdos desde una

1 Licenciado en Química, Magister en Educación, de la Universidad de los Andes. Directivo docente (rector), vinculado a la Secretaría de Educación del Distrito (SED), Colegio Nueva Constitución IED. Contacto: jlopezm2001@yahoo.es

visión compartida. Entre los resultados parciales se demostró un avance significativo en los procesos que define el PEI, sumado al empoderamiento y compromiso real del colectivo, reflejado en su participación activa frente al cumplimiento de la visión institucional compartida.

Palabras clave: diálogo pedagógico, visión compartida, reflexión crítica, acuerdos institucionales compartidos, concepción pedagógica.

¿Para qué generar espacios de diálogo pedagógico entre maestros?

La presente experiencia pedagógica demostrativa trató de la importancia que tiene la implementación del diálogo reflexivo entre docentes y directivos docentes, como una oportunidad para la formulación de supuestos pedagógicos y curriculares institucionales que propendieron por el mejoramiento continuo de los procesos que caracterizaban la dinámica escolar. Ha sido una estrategia desarrollada desde hace aproximadamente cuatro años, en el Colegio Nueva Constitución IED, ubicado en la localidad de Engativá, barrio Garcés Navas, de Bogotá.

Este establecimiento educativo está conformado por una sede que ofrece el servicio educativo a 1.860 niños, niñas, jóvenes y adultos, matriculados en los niveles de educación preescolar, básica, media y ciclos para adultos y jóvenes extra edad. La población atendida se distribuye en tres jornadas: mañana, tarde y noche. La institución cuenta con 65 docentes, 3 orientadores, 5 coordinadores y 5 funcionarios administrativos, con quienes implementé y demostré que el diálogo reflexivo puede llegar a ser una estrategia pertinente y efectiva para avanzar significativamente en cada uno de los procesos que dinamizan la institución educativa.

En principio, se partió de la idea planteada por Senge (2006), quien considera que una “organización inteligente” es aquella que abandona la ilusión de que el mundo está compuesto por fuerzas separadas y desconectadas, llevando a que las personas que la conforman, puedan expandir su aptitud para crear los resultados que desea, cultivar nuevos patrones de pensamiento y aprender a aprender en conjunto. Lo cual, me permitió argumentar que el trabajo colaborativo entre maestros, donde el diálogo reflexivo de saberes y experiencias cobran sentido, es significativo en la medida que trasciende lo individual para permear lo colectivo. En otras

palabras, al tejer las percepciones y supuestos pedagógicos individuales el resultado puede llegar a ser una visión compartida.

Adicionalmente, siguiendo a Senge (2006), una visión compartida ayudará a buscar que todos los agentes que pertenecen a la organización escolar se comprometan, de tal manera que quieran alcanzar un propósito mayor que el establecido por la misma. Es decir, que si una institución educativa no propicia espacios democráticos en los cuales el colectivo docente someta a discusión y reflexión su visión escolar, su nivel de compromiso y alcance con las metas y objetivos, estarán alejados del sentido de comunidad. Así, para ser coherente con lo expuesto, desde el momento en que llegué a las instalaciones del Colegio Nueva Constitución IED, tuve la convicción de que las dinámicas institucionales no dependen solo del rector, sino que intervienen, además, cada una de las personas que la conforman.

De acuerdo con Edelstein (2002), el diálogo pedagógico reflexivo es un ejercicio de inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su experiencia, donde reorganiza sus esquemas de pensamiento y acción a la luz de categorías con mayor poder explicativo y problematizador de la realidad. Dicho de otro modo, cuando los docentes se reúnen en el marco del diálogo reflexivo para asumir contenidos específicos, pueden llegar a reconstruir su experiencia individual o colectiva, lo que redundará en beneficio de los procesos que caracterizan la dinámica escolar.

En consecuencia con lo anterior, el propósito de asumir el diálogo pedagógico reflexivo al interior del Colegio Nueva Constitución, se centró en que directivos y docentes a partir de la socialización de sus saberes y experiencia, pudieran construir supuestos pedagógicos compartidos que facilitaran el mejoramiento continuo de sus prácticas pedagógicas. Esta idea es soportada con el planteamiento de Stramiello y Ferreyro (2011): “Una comunidad de profesionales que lee, escribe e intercambia apreciaciones sobre sus prácticas, desarrolla una conciencia del sentir, una reflexión sobre el hacer, y una valoración de los juicios que orientan el actuar” (p. 14).

Teniendo en cuenta este interés, el proyecto se propuso: en primer lugar, que los maestros del Colegio Nueva Constitución IED dialogaran reflexivamente sobre su quehacer pedagógico, atendiendo a su ser, saber y hacer; en segundo lugar, que a partir del diálogo reflexivo se formara

una comunidad de aprendizaje dedicada a la construcción de acuerdos colectivos; en tercer lugar, que docentes y directivos participaran activamente en la reestructuración del PEI, de acuerdo con las necesidades y expectativas de la comunidad educativa; finalmente, que se pusieran en marcha los acuerdos o supuestos pedagógicos a los que llegara el colectivo.

De otro parte, cabe anotar que la experiencia pedagógica, objeto de estudio, resulta pertinente para ser desarrollada en otras instituciones educativas; por cuanto, existe la necesidad de que sus docentes dialoguen reflexivamente sobre los procesos que las orientan, construyan o revaliden su visión compartida, generen planes de mejora continua y sistematicen su práctica; de tal manera, que a partir de la reivindicación del maestro como protagonista de la construcción de su proyecto educativo, la institución pueda validar sus saberes y experiencia como un aporte a la educación.

¿Qué encontramos y qué decidimos hacer?

El diálogo pedagógico entre docentes y directivos del Colegio Nueva Constitución, es una acción que se consolidó a través del tiempo, lo cual permitió la construcción de referentes formales a partir de sus experiencias y de los paradigmas que la misma sociedad apropia históricamente. Sin embargo, mi percepción inicial frente a la dinámica que encontré en el año 2014 era que la institución develaba una serie de modelos mentales que identificaban las individualidades, pero que difícilmente se compartían o reconstruían a partir de la búsqueda de objetivos comunes. Aspecto que se convirtió en un elemento relevante para ser estudiado.

En consecuencia, inicié toda una labor de concienciación con el equipo docente y directivo, en el marco de la necesidad de dialogar reflexiva y críticamente sobre los procesos que orientan la dinámica escolar en contexto. Así, en ese momento, estaba convencido de que en la medida que le permitiera a cada una de las personas de mi equipo de trabajo participar con voz y voto en la revisión y reconstrucción de los aspectos que definen los procesos institucionales, podía estar labrando el camino hacia lo que significa una verdadera visión compartida. Idea que en su momento era reafirmada por Ghiso (1993), al manifestar que “un tipo de hermenéutica colectiva donde la interacción caracterizada por lo dialógico, recontextualiza y resignifica las dinámicas pedagógicas con miras

a la reflexividad y la configuración de sentidos en los procesos, acciones y conceptos” (p. 2).

Partiendo de dichos postulados, y con fines organizativos, la experiencia se estructuró en cuatro momentos principales: 1) identificación de los contenidos a tratar en los espacios de diálogo pedagógico reflexivo de acuerdo con el diagnóstico de los procesos que caracterizan la dinámica institucional; 2) encuentros de reflexión pedagógica atendiendo a la priorización de temas identificados; 3) proceso de construcción de acuerdos colectivos y elaboración de documentos institucionales; 4) implementación de acuerdos desde una visión compartida.

Para constatar el proceso de diálogo reflexivo entre docentes y directivos que se gestó en el Colegio, se dejaron evidencias en actas de reunión, donde se registraron los acuerdos construidos desde el colectivo; adicionalmente, fueron los documentos institucionales los que hablaron del proceso, producto del ambiente laboral que se consolidó y que se basó en la responsabilidad, compromiso y deseo por transformar las prácticas pedagógicas que llevaron a los estudiantes a vivir el conocimiento en contexto².

¿Cómo ha sido el proceso?

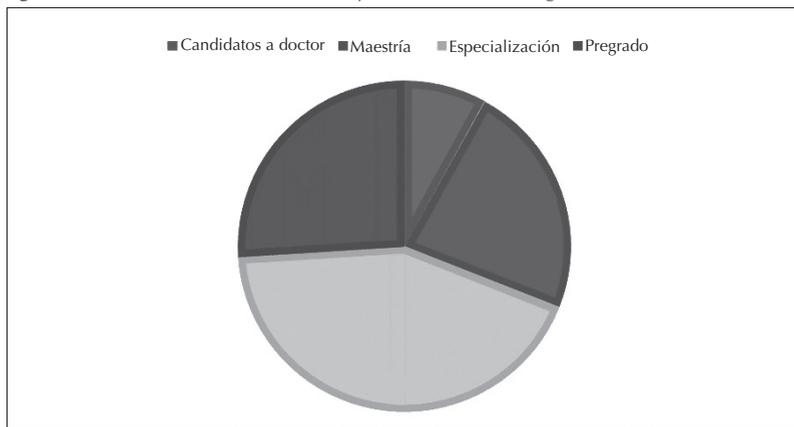
La manera de incursionar en el diálogo pedagógico reflexivo fue a través de la organización de espacios formales de reunión, los cuáles se convirtieron en cultura institucional. No obstante, el solo hecho de que existieran los espacios físicos y de tiempo, no garantizaba que se cumpliera con el propósito que debía tener el diálogo pedagógico al interior de la institución educativa; por cuanto, existen tensiones que se presentan cuando la cultura institucional no refleja una apropiación del saber y experiencia de su talento humano. Verbigracia, una cultura institucional basada en la individualidad, manejo inadecuado del conflicto, falta de tolerancia en las diferencias de pensar, sentir y actuar, ausencia de estrategias de comunicación asertiva, manejo adecuado de la autoridad, toma de decisiones en forma unilateral, entre otras.

2 Ver blog de la experiencia de innovación: <https://goo.gl/k6beFp>

Por consiguiente, los espacios de diálogo pedagógico reflexivo llevados a cabo durante el 2014, se produjeron en el marco de la comprensión individual sobre la organización. En sí mismos, fueron valiosas oportunidades para hacer catarsis sobre el sentir y pensar de la cultura institucional, atendiendo a los cuatro procesos que involucran a la escuela: administrativo, académico, convivencia y relación con la comunidad. Es así como, al inicio del proceso dialogamos sobre los supuestos o “modelos mentales”, que de una u otra manera, influyeron sobre nuestro modo de comprender la institución educativa y actuar, con el fin de trascender de las generalizaciones e imágenes que subyacen de la individualidad y lograr ingresar en un auténtico pensamiento conjunto (Senge, 2006). Retomando a Morín (2001), estos espacios de diálogo tuvieron como propósito traducir y reconstruir las percepciones individuales para ubicarlas en un contexto y en un conjunto.

Directivos y docentes, en alguna medida, fuimos conscientes de la importancia de reconocer el papel que jugamos en la construcción, reconstrucción, transformación, implementación y evaluación de los procesos educativos institucionales. No obstante, seguimos reforzando, en los espacios de diálogo pedagógico reflexivo, la necesidad de valorar el “capital humano” con que contaba la institución, porque aunque los docentes y directivos teníamos conocimiento del grado de experiencia y formación del equipo de trabajo (Figura 1), no se gestionaba el conocimiento para sustentar la capacidad de aprendizaje y desarrollar los planes de mejoramiento que necesitaba la institución.

Figura 1. Nivel educativo de docentes y directivos del Colegio Nueva Constitución IED.



Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, estos espacios de diálogo los aprovechamos para canalizar las tensiones que se generaban producto de las relaciones interpersonales y el manejo del conflicto. Lo anterior permitió mejorar el ambiente laboral y escolar institucional, tal como lo evidencia el segundo estudio de clima y cultura organizacional, realizado por la Secretaría de Educación del Distrito (SED), en el año 2015, donde se registra que el 82,9% de los maestros encuestados, perciben que el ambiente del lugar de trabajo era propicio, por cuanto, la interacción del grupo de colaboradores estaba dada a partir de un propósito compartido, a diferencia del porcentaje obtenido en el primer estudio de clima y cultura organizacional realizado en el año 2012, por la Secretaría de Educación del Distrito, que fue del 71,5%.

En resumen, era necesario generar el ambiente adecuado para desarrollar los encuentros de diálogo entre maestros con sentido, buscando, tal como lo expone Leithwood y Riehl (citado por Leitwood, 2009), asegurar que el proceso de cambio y mejora continua de la institución educativa, estuviera estrechamente ligado a la responsabilidad, empoderamiento y actitud de sus integrantes. Es decir, los docentes pueden llegar a tener una actitud más favorable frente al diálogo pedagógico en la medida que el clima laboral y organizacional posibilite la integración, la participación, el trabajo en equipo, la comunicación asertiva y la gestión del conflicto, entre otras cosas.

Luego de aportar a que el ambiente de trabajo fuera favorable, iniciando el año 2015, consideré pertinente que los integrantes de la comunidad educativa tuvieran claro cuáles eran esos grandes temas que debíamos tratar en los espacios de diálogo pedagógico reflexivo. Por tanto, con la participación de toda la comunidad educativa, nos dispusimos a identificar cada una de las tensiones y elementos que caracterizaban la dinámica escolar y que, como expresa Morín (1999), están representados por las interacciones que se dan al interior de los diferentes sistemas que conforman la institución educativa.

Con el liderazgo del consejo académico —conformado por los líderes de cada una de las áreas, grados, orientación, coordinadores y rector—, decidimos diagnosticar los procesos institucionales de acuerdo con las siguientes dimensiones: horizonte institucional, gobierno escolar y convivencia, liderazgo y responsabilidad institucional, gestión académica, gestión administrativa, bienestar y satisfacción del personal.

Así, algunos resultados obtenidos producto del diagnóstico fueron: “falta ajustar la misión y visión para que exista coherencia con las metas institucionales y el PEI”; “el colegio no cuenta con un modelo pedagógico definido”, “falta coherencia entre el sistema institucional de evaluación y la práctica docente”, y “falta reconocer que el liderazgo es un trabajo de todos”.

Luego, con el Consejo Académico, consideramos aquellos temas relevantes producto del diagnóstico. Surgió la denominada “ruta pedagógica institucional”, que organizaría y orientaría el diálogo pedagógico reflexivo de docentes y directivos. Es Edelstein (2002), quien reafirma esta consideración, al expresar que lo importante en estos procesos de diálogo, es el tipo de reflexión a que se convoque tanto por su contenido como por los modos de abordarla.

Concretamente, la “ruta pedagógica” que orientó el diálogo reflexivo entre maestros, contempló, entre otros, los siguientes temas: En primer lugar, durante el año 2015, el diálogo reflexivo giró en torno a la visión y misión institucional. Para ello, tomamos como referente teórico los documentos institucionales ya construidos y el diagnóstico realizado. En segundo lugar, a finales del año 2015 y en el transcurso de 2016, dialogamos y reflexionamos críticamente sobre los elementos que constituyen nuestra concepción pedagógica institucional, que de acuerdo con Coll (1987), son cinco: los propósitos que dan respuesta al para qué del servicio educativo; los contenidos que reflejan el qué enseñar; la secuencia que expresa el cuándo enseñar los contenidos; la metodología que responde al cómo enseñar; por último, cómo evaluar.

Este ejercicio de reflexión crítica se dio con el respaldo teórico de diferentes autores: Coll (1987); De Zubiría (2006); Tobón (2013); Chauv, Lleras y Velásquez (2004); Arnau y Zabala (2007); Paul y Elder (2003). A su vez, se tuvo en cuenta los referentes pedagógicos y curriculares dados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), plasmados en los lineamientos, estándares y en los derechos básicos de aprendizaje, así como a través de los documentos que fueron diseñados por la SED, en el marco de las orientaciones curriculares de las áreas básicas, denominado “Currículo para la excelencia académica y la formación integral”(SED, 2014) y los lineamientos para las aplicaciones muestral y censal de las pruebas Saber 2016, publicados por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).

Para 2017, el diálogo reflexivo giró en torno a la implementación de los supuestos pedagógicos y curriculares establecidos colectivamente. Por consiguiente, los temas tratados estuvieron enfocados en la metodología por proyectos formativos, la integración curricular, los procesos de evaluación por competencias, las rúbricas como instrumento para realizar los tres tipos de evaluación —auto, co y heteroevaluación—, fortalezas y dificultades que se dieron por la implementación del nuevo proyecto educativo, entre otros.

En suma, toda la construcción colectiva fue posible porque con el Consejo Académico, nos reunimos cada quince días, con una agenda previamente organizada y concertada; así, al final de cada reunión se generaron acuerdos para que los representantes, junto con sus respectivos equipos de trabajo —áreas, ciclos, grados, niveles, proyectos y/o jornadas—, dialogaran a partir de sus percepciones, saberes y experiencia, y pusieran de manifiesto propuestas que fueron construidas desde allí o desde el mismo Consejo, las cuales debían estar argumentadas desde los referentes teóricos definidos. Acto seguido, cuando el Consejo Académico consolidó la propuesta que recogió la visión compartida, la puso a consideración de la comunidad y del Consejo Directivo, instancia que avaló y aprobó.

¿Qué resultados hemos obtenido?

Cada espacio democrático, concebido a partir de la reflexión y el trabajo colaborativo, logró permear aspectos curriculares, pedagógicos, de convivencia y administrativos. De tal manera, llevamos a la práctica lo propuesto por Stenhouse (1991), quien señala que “la cualidad clave que se necesita en una escuela, si ha de producirse un desarrollo, es la capacidad de reflexión (...) una capacidad para revisar con sentido crítico y de un modo reflexivo los propios procesos y las propias prácticas” (p. 7). Así, realizar el ejercicio de diálogo pedagógico llevó a que los maestros fueran concientes de las fortalezas y dificultades de la dinámica escolar, por ende, de los posibles planes de mejoramiento que permitieran su transformación.

En principio, abrir espacios para el diálogo reflexivo y crítico de los maestros fue significativo, en la medida en que se reconoció el valor de sus saberes y su experiencia, lo que conllevó a un empoderamiento y compromiso real reflejado en su participación activa frente al cumplimiento

de la visión institucional compartida. Adicionalmente, la frecuencia de los encuentros permitió consolidar una comunidad de aprendizaje, porque con los docentes se profundizó en aspectos relacionados con la pedagogía y el currículo educativo; de ahí que, para nosotros fue importante contrastar la propia voz, producto de nuestro saber y experiencia, con la voz de los autores conocedores del tema. De tal manera, fuimos clarificando los conceptos desde lo colectivo y validando lo construido.

Otros de los logros, fue la construcción y transformación desde lo colectivo. Ejemplo de ellos es que se logró intervenir en la reestructuración del PEI. Actualmente, se cuenta con un horizonte institucional coherente con la concepción pedagógica y curricular establecida desde una visión compartida. En síntesis, la construcción colectiva llevó a la institución a definir unos referentes pedagógicos y curriculares, enmarcados, primero, en unos propósitos que contemplan los cuatro procesos institucionales —académico, convivencia, administrativo y relación con la comunidad—; segundo, la identificación de los contenidos vistos desde el desarrollo de habilidades y competencias; tercero, la organización de las competencias por ciclos; cuarto, los criterios metodológicos institucionales abordados desde la metodología por proyectos formativos; finalmente, el sistema institucional de evaluación que contempla entre otras cosas, los tres saberes a considerar desde la teoría de formación por competencias —saber ser, saber y saber hacer—, los tres tipos de evaluación —auto, co y hetero— y las rúbricas como instrumento de evaluación de los estudiantes.

Ahora bien, en 2017, el diálogo pedagógico reflexivo resultó importante para la implementación de la concepción pedagógica institucional compartida, por cuanto, el currículo escrito u oficial el cual menciona Posner (2005), plasmado en los documentos elaborados por el colectivo, permeó el currículo operativo. En consecuencia, a partir del diálogo y trabajo colaborativo entre docentes se visibilizaron los siguientes resultados en la práctica:

En el proceso académico

Primero, la formulación e implementación de proyectos formativos por grados y ciclos, atendiendo a las necesidades, expectativas, edad cronológica y ritmos de aprendizaje. Es así como, los docentes planearon, desarrollaron, verificaron y actuaron sobre los proyectos formativos,

cuyo propósito fue desarrollar en los estudiantes competencias desde el ser, el saber y el hacer.

Algunos de los proyectos desarrollados con la participación activa de estudiantes y padres de familia fueron: primera infancia: “Somos artistas y vamos a aprender”; primer ciclo: “Juego y aprendo en la tiendita de doña panchita”, “Vecino cuéntame la historia de mi comunidad”; segundo ciclo: “Paseando por mi ciudad”, “Involúcrate en mi aprendizaje para interactuar con nuestro país”; tercer ciclo: “Viajando al interior de los seres vivos”, “Mujer constructora de sociedad”, “Matemáticas para la vida”; cuarto ciclo: “¿Cómo lograr la preservación exitosa de las especies, flora y fauna, del planeta?”, “Diversidad cultural: una nueva conciencia social en nuestro contexto”; quinto ciclo: “El agua”, “Proyecto de vida, un panorama hacia el futuro”.

Segundo, el cambio de paradigma de la evaluación de los estudiantes. El diálogo pedagógico reflexivo nos llevó a asumir una evaluación integral, por procesos y formativa. Por ejemplo, un aparte del sistema institucional de evaluación afirma:

Los juicios valorativos que los docentes asignen al proceso de aprendizaje de los estudiantes serán emitidos en función de los criterios de desempeño (ser, saber y hacer) y las evidencias formuladas en las rúbricas de evaluación de los proyectos formativos diseñados a partir del modelo de competencias (SIE Colegio Nueva Constitución, 2017, p. 2).

Concretamente, la visión compartida de los docentes posibilitó la auto, co y hetero evaluación de los estudiantes. Para la institución los tres tipos de evaluación, en términos de porcentaje, tienen la misma importancia.

Tercero, definición e implementación del proyecto de carácter institucional “Lectura en voz alta y el arte de la lectura minuciosa”, que responde a una de las competencias institucionales definidas: “Desarrolla las habilidades comunicativas orientadas a generar pensamiento crítico desde la oralidad, escucha, lectura y producción textual, con el fin de propiciar transformaciones personales y del entorno” (Colegio Nueva Constitución IED, 2017, p. 4).

En virtud de lo anterior, se contempló un plan lector institucional que define entre otras cosas, leer mínimo ocho títulos de literatura durante el año escolar. Así, por ejemplo, los estudiantes de los niveles de preescolar y primaria, con la orientación del docente, invierten la primera franja de la jornada —1 hora al día— en leer en voz alta y desarrollar procesos de comprensión, en el marco, del antes, durante y después de la lectura.

Para que cada estudiante del grupo tuviera un ejemplar y pudiera seguir los ejercicios de lectura minuciosa y en voz alta, se adquirió material bibliográfico de literatura infantil y juvenil con recursos del fondo de servicios educativos —por un valor de \$10.801.256, para el año 2015; \$15.788.610 en 2016; y, en 2017, \$26.270.160—. Tal inversión nos condujo a que se disponga de más de treinta títulos, cada uno con cuarenta ejemplares, sin contar los adquiridos para los grados de básica secundaria y media.

Algunos resultados en el proceso de convivencia...

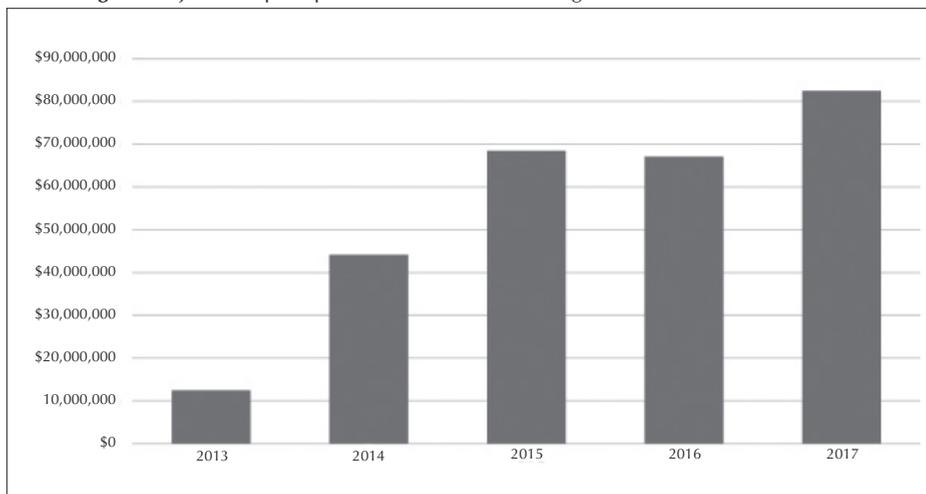
Uno de los logros más importantes en el proceso de convivencia fue el fortalecimiento de la cultura y clima organizacional. Partiendo de la idea de Sange (2006) de que “La estructura influye sobre la conducta” (p. 45), puedo afirmar que el ambiente de trabajo que se vivió al interior del Colegio Nueva Constitución influyó directa o indirectamente en las actitudes de las personas que lo integraron —docentes, directivos, estudiantes y padres de familia—. Verbigracia: la percepción de la comunidad hacia el servicio educativo que ofrece el colegio mejoró; aumentó el sentido de pertenencia y disminuyó el número de situaciones de conflicto mediado por la agresión y violencia, entre otros.

Algunos resultados en el proceso administrativo...

El proceso de transformación que tuvo la dinámica escolar producto del diálogo reflexivo entre sus integrantes, favoreció, entre otros: el manejo eficiente de los recursos económicos con que cuenta el fondo de servicios educativos. Por lo tanto, se aumentó la asignación de recursos para los proyectos de inversión, que dio soporte a los acuerdos contemplados en la concepción pedagógica. Así, en 2017, se destinaron \$82.518.004 para apoyar los procesos académicos realizados por los docentes. Dicha cantidad superó lo ejecutado en 2013, que fue de \$12.454.000 (Figura 2). De la misma manera, la institución mejoró sus procedimientos administrativos, lo que generó que se optimizaran los espacios, el uso de

materiales y de equipos, redundando en el fortalecimiento de los procesos institucionales.

Figura 2. Ejecución presupuestal 2013-2017 del Colegio Nueva Constitución IED.



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, la presente experiencia pedagógica demostrativa me brindó la posibilidad de aportar un granito de arena para que los procesos escolares se dinamizaran, transformaran y impactaran a toda una comunidad educativa. Para mí, llegar al colegio y adelantar este proyecto resultó no un trabajo, sino una oportunidad para aprender de mis colegas y compañeros. A su vez, pude aportar mi saber y experiencia, y aportar a la construcción de un espacio agradable, en donde la pasión por la labor educativa se encontraba a flor de piel.

Agradecimientos

Doy gracias a Dios y a la vida por darme la oportunidad de hacer parte de esta noble labor: la de ser docente. A mi esposa, madre y hermanos por el apoyo y la confianza que me han brindado, lo cual resulta una motivación para seguir sistematizando mi saber y experiencia. A la Secretaría de Educación del Distrito (SED), por develar y reconocer el trabajo que realizan los maestros. A los docentes, directivos, orientadores, personal administrativo, estudiantes y padres de familia del Colegio Nueva Constitución IED, quienes hicieron posible la realización de este proyecto y

que con su participación activa en la construcción, transformación y mejoramiento de los procesos institucionales, potenciaron una visión compartida, como bien común.

Referencias

- Arnau, L., & Zabala, A. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. España: Graó.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Colegio Nueva Constitución. (2015). *Diagnóstico institucional*. Recuperado de: <https://goo.gl/yPYJ2K>
- Colegio Nueva Constitución. (2017). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica al currículum escolar*. Barcelona: Laia.
- De Zubiría, J. (2006). *Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Edelstein, G. (2002). "Problematizar las prácticas de la enseñanza". *Perspectiva*, 20(2), 467-482.
- Ghiso, A. (1993). "Cuando el saber rompe el silencio. Diálogo de saberes en los procesos de educación popular". *La Piragua*, 7, 32-36.
- Leithwood, K. (2009) *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile. Área de Educación.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Paul, R., & Helder, L. (2003). *La guía del pensador sobre cómo leer un párrafo y más allá de este*. Fundación para Pensamiento Crítico.
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. México: Mc Graw Hill.
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2012). *Primer estudio de clima y cultura organizacional*. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://goo.gl/wJGFyL>
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2015). *Segundo estudio de clima y cultura organizacional*. Bogotá, Colombia.

- Senge, P. (2006). *La quinta disciplina en la práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje*. 2ª edición. México: Granica.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stramiello, C., & Ferreyro, J. (2011). *La escuela: un lugar de construcción de la autonomía docente*. Universidad de Barcelona, España. Recuperado de 2015, de <https://goo.gl/rZv1KA>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, diseño curricular, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Quinto puesto

El desarrollo del pensamiento geométrico y espacial de las niñas y niños en el aula es posible con Teselaciones

SONIA MILENA URIBE GARZÓN¹
ÓSCAR LEONARDO CÁRDENAS FORERO²

Resumen

Este proyecto se orienta a contribuir al desarrollo de los pensamientos geométrico y espacial de los niños y niñas de básica primaria, en particular del Colegio Entre Nubes Sur Oriental, localidad de San Cristóbal, a través del diseño e implementación de una serie de unidades didácticas basadas en la caracterización y desarrollo de las teselaciones. Metodológicamente se fundamenta en tres momentos: diseño, implementación y evaluación, en el primero se estructuró y organizó la propuesta de intervención; en el segundo se ejecutaron en el aula las diferentes unidades didácticas; y en el tercero se realizó la sistematización y ajustes de la propuesta. Con su implementación se logró la reflexión de las prácticas de enseñanza en el aula, la curricularización de las matemáticas en una perspectiva

-
- 1 Licenciada en Ciencias Naturales, de la Universidad Antonio Nariño, Magister en Desarrollo Educativo y Social, de CINDE-UPN. Docente del Colegio Entre Nubes Sur Oriental IED, vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito. Contacto: smuribeg@gmail.com.
 - 2 Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Francisco José de Caldas. Magister en Desarrollo Educativo y Social, de CINDE-UPN. Docente del Colegio Entre Nubes Sur Oriental IED, vinculado a la Secretaría de Educación del Distrito. Contacto: osle1972@gmail.com

más amplia, la vinculación de los padres de familia, el mejoramiento en las pruebas de evaluación estandarizadas, el contribuir al desarrollo del pensamiento espacial y geométrico de los estudiantes y la producción de saber pedagógico, entre otros. De este modo, se constituyó en una alternativa que resalta el valor de la geometría y trasciende las matemáticas en el aula más allá de la aritmética.

Palabras clave: pensamiento geométrico, pensamiento espacial, teselaciones, unidades didácticas, estrategia didáctica.

Introducción

En los últimos años, trabajos de innovación orientados al desarrollo del pensamiento matemático de los niños y niñas se han venido instalando en la escuela primaria para transformar la mirada convencional —más allá del aprendizaje de las cuatro operaciones básicas y la enseñanza de la aritmética—, la forma, la función y el funcionamiento del saber matemático. En esa perspectiva, surgió en el año 2004 este proyecto como una alternativa didáctica que allega elementos de las matemáticas y la educación artística para desarrollar el pensamiento geométrico de las niñas y niños en el aula.

Con la emergencia de esta propuesta se buscó valorar la importancia de los pensamientos geométrico y espacial, reconociendo los niveles de Van Hiele para el desarrollo del pensamiento geométrico, e integrado los procesos geométricos, espaciales y artísticos, al apropiarse conceptos geométricos, espaciales y artísticos relacionados con el mundo de las teselaciones.

Una de las dificultades a nivel curricular, en la escuela primaria del Colegio Entre Nubes Sur Oriental IED, es el uso reiterado de estrategias didácticas enfocadas al aprendizaje de las operaciones aritméticas, trayendo como consecuencia unas prácticas de enseñanza centradas en asuntos numéricos y aritméticos; limitados en la mayoría de los casos, a la mecanización de procedimientos; efecto evidenciado de las observaciones de clase, del diálogos entre docentes y la revisión de los planes de estudio. Estas circunstancias derivaron en la formulación de la pregunta ¿qué estrategia didáctica puede responder asuntos geométricos, espaciales y de

orden artístico para favorecer el desarrollo del pensamiento geométrico y espacial de las niñas y niños de educación básica primaria?

En razón de ello, se propuso diseñar e implementar una propuesta didáctica centrada en el trabajo con las teselaciones, que son creaciones artísticas con polígonos regulares o irregulares que repetidos sobre el plano llenan completamente una región sin vacíos ni elementos superpuestos. Dicha propuesta buscaba mejorar en los estudiantes las habilidades del pensamiento espacial y propiciar la construcción de conocimientos, nociones y conceptos geométricos euclidianos, topológicos y de la geometría de las transformaciones.

Uno de los asuntos que se ha rezagado en los procesos de enseñanza de la Matemática en la escuela primaria ha sido el del desarrollo de los pensamientos geométrico y espacial. El primero asociado a capacidades, habilidades y destrezas para comprender y desenvolverse en el espacio bidimensional y tridimensional; el segundo, relacionado con la “facultad de reconocer y discriminar estímulos visuales y de interpretarlos asociándolos con experiencias anteriores” (Frostig, 1978, p. 7). Era necesario entonces, trabajar en torno al desarrollo de tales habilidades del pensamiento, favoreciendo la representación, ubicación y orientación espacial; así como, la matematización del espacio y la resolución de problemas de orden geométrico.

A pesar de lo anterior, la escuela persiste en privilegiar el manejo de las cuatro operaciones básicas y la aplicación memorística de algoritmos. Como argumenta Broitman (2000), la escuela mantiene el supuesto de que los niños y niñas deben recorrer un camino que va de lo concreto a lo gráfico y de lo gráfico a lo abstracto, lo que ha derivado en confundir los aprendizajes espaciales ligados a la matemática con aquellos ligados a los desplazamientos o movimientos.

Si se considera que “el modo de estudiar geometría que permite que los alumnos desarrollen un modo de pensar, propio de la matemática, solo existe si la escuela lo provoca y al que creemos que todos los alumnos tienen derecho a acceder” como lo señala Patricia Sadovsky (1998), citada por Fripp y Varela (2012, p. 11), se hace necesario pensar la enseñanza de la matemática desde otra perspectiva. En consecuencia, el proyecto tomó el modelo de razonamiento geométrico de Van Hiele, que describe los niveles de razonamiento de los niños en cuanto a la geometría y las

maneras como se podría potenciar el pensamiento geométrico y lo asumió a modo de marco orientador de su estrategia didáctica.

Itinerario metodológico

La propuesta se llevó a cabo en tres momentos: diseño, implementación y evaluación. El momento del diseño fue para trazar la ruta de trabajo alrededor de la apropiación conceptual del significado, características, tipologías y posibilidades didácticas de las teselaciones. De igual manera, allí se planteó el problema a intervenir, se definieron los objetivos y los criterios de evaluación de los procesos de aprendizaje; se seleccionaron los conocimientos y competencias —temas, contenidos, nociones y conceptos en relación con las teselaciones—, hasta la consolidación de las categorías conceptuales del proyecto (Tabla 1).

Tabla 1. Categorías conceptuales del proyecto.

| Categoría de análisis | Definición | Subcategorías | Indicadores |
|-------------------------|--|-------------------------|--|
| Pensamiento geométrico. | Proceso en el cual se adquieren capacidades, habilidades y destrezas para comprender el espacio bidimensional y tridimensional. | Conceptos geométricos. | Topológicos: anterior, exterior, región, frontera, puntos, abierto, cerrado, camino. Euclidianos: polígonos, perímetro, ángulo, área, vértice, arista, ángulo. Proyectivos: giro, deslizamiento, reflexión, simetrías. |
| Pensamiento espacial. | Facultad de reconocer y discriminar estímulos visuales y de interpretarlos asociarlos con experiencias anteriores (Frostig, 1978, p. 7). | Habilidades espaciales. | Coordinación visomotriz. Coordinación figura fondo. Constancia perceptual. Percepción de posición en el espacio. Percepción de relaciones de percepción espacial (Frostig, 1978 y Home, 1978). Discriminación visual. Memoria visual (Hoffer, 1967). |

| Categoría de análisis | Definición | Subcategorías | Indicadores |
|-----------------------------------|---|----------------------|--|
| Estrategia didáctica. | Conjunto de acciones formuladas en el aula con el propósito de favorecer los procesos de construcción de conocimiento y desarrollo del pensamiento de niñas y niños. | Unidades didácticas. | Iniciación y exploración al mundo de las teselaciones. Introducción a las teselaciones. Características de las teselaciones. Teselaciones y sus otras tipologías. Del mundo de las teselaciones con polígonos a los poliedros. |
| Niveles de desarrollo geométrico. | Serie de estadios propuestos por Van Hiele (1957) para explicar el proceso de desarrollo del razonamiento geométrico. | Tipos. | Nivel 0: Reconocimiento o visualización. Nivel 1: Análisis. Nivel 2: Ordenación o clasificación. Nivel 3: Deducción. Nivel 4: Rigor. |
| Habilidades artísticas. | Conjunto de potencialidades humanas empleadas para plasmar, modelar, transformar a través de las líneas, planos, sombras, volúmenes, con lo que se comunican emociones, sentimientos e ideas. | Tipologías. | Apreciación estética Comunicación. Creatividad. Sensibilización. Percepción de relaciones. Atención al detalle. Imaginación. |
| Teselaciones. | Cubrimiento completo de un plano mediante una o más figuras en un patrón repetido, con ninguna figura superpuesta (Bonilla, Espinosa, Feria & Martínez, 2007, p. 56). | Clases. | Poligonales. Regulares. Semirregulares. No poligonales. |

Fuente: elaboración propia.

Cada unidad didáctica contó con un cuerpo estructurado por: el planteamiento de temáticas; la definición de intenciones pedagógicas; la enunciación de habilidades espaciales, la formulación de nociones y conceptos geométricos; el establecimiento de niveles de razonamiento geométrico; la exposición de las habilidades artísticas, la descripción de las actividades didácticas; la utilización de recursos y la determinación de criterios de evaluación.

Con la unidad didáctica: “Iniciación y exploración al mundo de las teselaciones”, se buscó que los estudiantes se acercaran de manera exploratoria al mundo de las teselaciones, especialmente los de preescolar y los de primer ciclo de básica primaria. Esto no implica que no se pueda abordar en otros ciclos escolares. Esta unidad privilegia el desarrollo del nivel de razonamiento geométrico de reconocimiento (Van Hiele, 1957), planteando como criterios de evaluación el identificar que, a partir del cuadrado y otros polígonos regulares, se pueden crear teselaciones. Además, el reconocer que las teselaciones se encuentran presentes en la cotidianidad de diversos escenarios, así como el usar un vocabulario básico en relación con las teselaciones y las figuras geométricas regulares (Imagen 1).

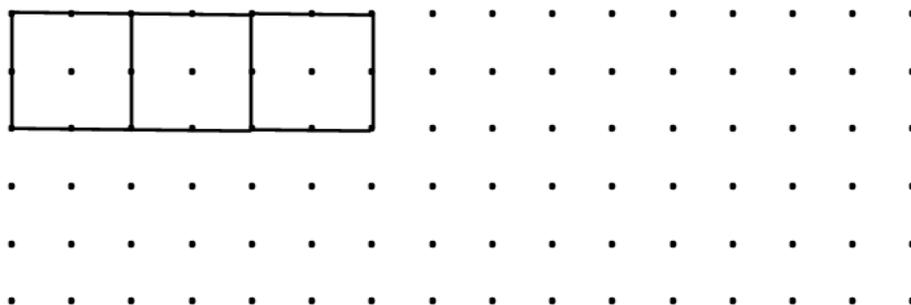
Imagen 1. Ejemplo de guía de trabajo de la unidad didáctica “Exploración al mundo de las teselaciones.

Nombre del estudiante:

Fecha:

Objetivo: Desarrollar las habilidades de percepción visual (coordinación viso-motriz, percepción figura-fondo, constancia perceptual).

Actividad: Continúa dibujando la figura como parece y píntala con colores cálidos (rojo, amarillo, naranja).



Fuente: elaboración propia.

La unidad “Introducción a las teselaciones” se aplicaría en una fase de familiarización y afianzamiento. Se recomienda para los dos ciclos de básica primaria, puesto que viabiliza el desarrollo de los niveles de razonamiento geométrico de reconocimiento y análisis, en la medida en que los estudiantes describen ciertas características de los polígonos que constituyen las teselaciones. Para ello, se propusieron temáticas relacionadas con las teselaciones poligonales y regulares, mediante el coloreado, empleando la teoría de los cuatro colores (Tabla 2).

Tabla 2. Estructura de la unidad didáctica “Introducción a las teselaciones”.

| Unidad | Temática | Intención | Noción geométrica | Nivel | Habilidades | Proceso de pensamiento |
|----------------------------------|--|--|--|-----------------|---|--|
| Introducción a las teselaciones. | Definición y clasificación. Ubicación en el geoplano. Clases de líneas. Movimientos sobre el plano (Reflexión, Rotación y Deslizamiento). | Conocer y apropiar los elementos conceptuales, metodológicos y didácticos que caracterizan el trabajo alrededor de las teselaciones. | Conceptos topológicos de adentro y afuera, región, frontera, interior y exterior. Región interior y exterior. | Reconocimiento. | Artísticas: Creatividad, teoría del color, composición. Visuales. Verbales. | Coordinación viso-motriz, percepción figura-fondo, constancia perceptual. Adaptación al plano. Observación. Comparación. Relación. |

Fuente: elaboración propia.

La unidad “Características de las teselaciones” desarrolla una fase de análisis y conceptualización. Se recomienda para los ciclos dos y tres, porque privilegia el desarrollo del nivel geométrico de reconocimiento y análisis. Para ello se propusieron temáticas relacionadas con las teselaciones semirregulares, se diferencian algunas tipologías de las teselaciones y se establecen las propiedades de una frontera conexa y una inconexa en una tesela semirregular (Imagen 2).

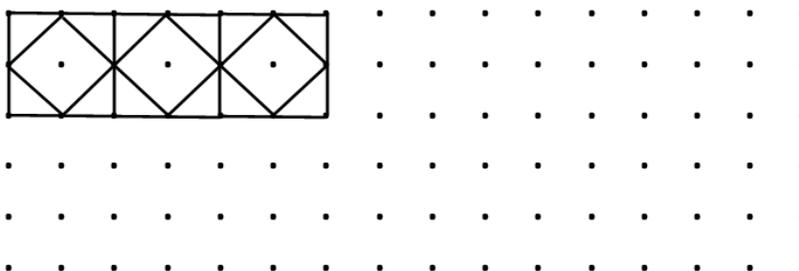
Imagen 2. Ejemplo de guía de trabajo de la unidad didáctica “Características de las teselaciones”.

Nombre del estudiante:

Fecha:

Objetivo: Desarrolla las habilidades de percepción visual (coordinación viso-motriz, percepción figura-fondo, constancia perceptual).

Actividad: Continúa dibujando la figura como aparece y píntala con colores. Los rombos de verde y los triángulos de rojo.



Fuente: elaboración propia.

La unidad “Las teselaciones y sus otras tipologías”, recomendada para el ciclo tres, propicia el desarrollo del nivel geométrico de análisis y la clasificación a través de una serie de temáticas relacionadas con las teselaciones no poligonales, clasificando cuadriláteros y triángulos con base en sus propiedades (Imagen 3).

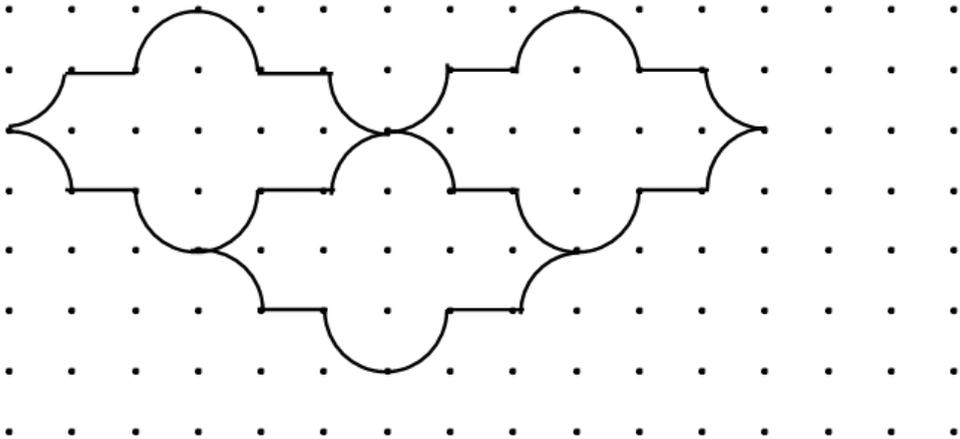
Imagen 3. Ejemplo de la guía de trabajo de la unidad didáctica “Teselaciones y sus otras tipologías”.

Nombre del estudiante:

Fecha:

Objetivo: Desarrollar las habilidades de percepción visual (coordinación viso-motriz, percepción figura-fondo, constancia perceptual).

Actividad: Continúa dibujando la figura como aparece y píntala con colores.



Fuente: elaboración propia.

Por último, en la unidad didáctica “Del mundo de las teselaciones con polígonos a los poliedros”, propuesta para el ciclo tres, se privilegia el desarrollo del nivel de clasificación según la teoría de Van Hiele (1957), por medio de temáticas relacionadas con el mundo de los poliedros dibujados en el plano, conducentes al reconocimiento y diferenciación de las teselaciones poligonales regulares y no regulares (Imagen 4).

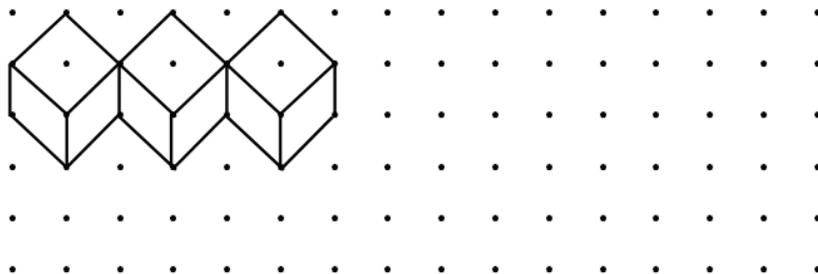
Imagen 4. Ejemplo de guía de trabajo de la unidad didáctica “Del mundo de las teselaciones con polígonos a los poliedros”.

Nombre del estudiante:

Fecha:

Objetivo: Desarrollar más habilidades de percepción visual (coordinación viso-motriz, percepción figura-fondo, constancia perceptual).

Actividad: Continúa dibujando la figura como aparece y píntala con colores. Los rombos de verde claro y los paralelogramos de verde oscuro.



Fuente: elaboración propia.

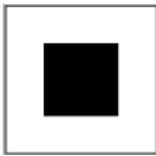
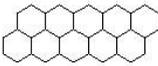
En el segundo momento metodológico, dedicado a la implementación en el aula, acontece la apropiación conceptual que sustenta cada una de las unidades, al concretarse las diferentes actividades. Ello implicó una manifiesta interacción con el otro y una evaluación de los procesos de aprendizaje acordes al nivel o niveles de desarrollo geométrico esperado, relacionados con la potenciación de las habilidades de percepción visual, las nociones y conceptos geométricos, la apropiación del lenguaje geométrico —expresado en el uso de términos geométricos— y la manifestación de las diferentes habilidades espaciales.

Es importante resaltar que la oralidad se constituyó en una herramienta imprescindible y fundamental para la apropiación del conocimiento en torno a las teselaciones en la medida en que a través de ella era factible argumentar los puntos de vista e ideas propuestas, pero también, refutar o legitimar los pensamientos planteados en torno a las actividades matemáticas que se estaban llevando a cabo.

En el tercer momento metodológico, dedicado a la evaluación, se partió de la lectura de lo acontecido en la etapa anterior, buscando ese contraste entre los objetivos esperados y los resultados obtenidos. Se recurrió a las notas y al diario de campo del docente, donde se habían registrado los procesos y avances de los aprendizajes, los ajustes que se habían requerido en la ejecución misma de la unidad didáctica, bien sea

en relación con temáticas, actividades, forma de organización de los estudiantes o criterios de evaluación del aprendizaje. En este sentido, los niños y niñas estuvieron en capacidad, de acuerdo con su grado, de dar cuenta de las intenciones planteadas en los documentos Derechos Básicos de Aprendizaje en Matemáticas y los Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas (Tabla 3).

Tabla 3. Matriz articulada con los estándares curriculares
Primero a tercero

| PRIMERO A TERCERO | | | | | |
|---|---|--|---|---|------------|
| Pensamiento Espacial y geométrico. Sistemas geométricos. | Conceptos geométricos. | Habilidades espaciales. | Nivel de razonamiento. | Tipo de Teselación. | Actividad. |
| |  |  |  |  | |
| Reconozco nociones de horizontalidad, verticalidad, paralelismo y perpendicularidad en distintos contextos y su condición relativa con respecto a diferentes sistemas de referencia. | <ul style="list-style-type: none"> › Punto (interior y exterior). › Vértice. › Recta. › Plano. › Clases de Rectas. | <ul style="list-style-type: none"> › Memoria Visual. › Percepción Figura Fondo. › Constancia perceptual (constancia figura y tamaño). › Coordinación viso-motriz. › Percepción de Relaciones Espaciales. › Percepción de Posición en el Espacio. | › Reconocimiento. | › Regulares. | |
| Represento el espacio circundante para establecer relaciones espaciales. | › Pertenecía, intersección, yuxtaposición y encadenamiento. | | | | |
| Reconozco y aplico traslaciones y giros sobre una figura. | › Rotaciones de un cuarto, de medio, de tres cuartos y de un giro. | | | | |

| PRIMERO A TERCERO | | | | | |
|--|---|--|-------------|-------------------------------------|--|
| Reconozco congruencias y semejanzas entre figuras (ampliar, reducir). | <ul style="list-style-type: none"> › Concepto de Figuras planas. › Congruencia y semejanza de figuras geométricas. | | | | |
| Realizo construcciones y diseños utilizando cuerpos y figuras geométricas tridimensionales y dibujos o figuras geométricas bidimensionales. | <ul style="list-style-type: none"> › Polígono. › Tipos de simetría (rotación, abatimiento, traslación, ampliación y bilateral). | | › Análisis. | › Poligonales. › Semirregulares. | |

Fuente: elaboración propia.

Alcances y huellas del proyecto

Después de más de una década de implementación del proyecto, se puede dar cuenta de los alcances y desarrollos del mismo en los niveles académico, pedagógico y didáctico. Ha impactado todos los ámbitos de la institución educativa y ha trascendido más allá de ella, con la implementación de dicha metodología didáctica en otras instituciones escolares de la ciudad. La propuesta ha permitido entonces, difundir un discurso que pone en evidencia la mediación de las teselaciones en el desarrollo del pensamiento geométrico y espacial de niñas y niños. A continuación, mencionamos los impactos generados sobre diferentes sujetos y contextos.

En cuanto a maestros y directivos

- Constituir un equipo de trabajo de docentes.
- Reflexionar las prácticas pedagógicas.
- Gestionar acuerdos con fundaciones y organizaciones no gubernamentales (ONG), como la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Implementar un horario específico y un cuaderno para el trabajo del proyecto.

En cuanto a padres de familia

- Vincular de los padres, madres de familia y tutores de los niños y niñas, en las actividades relacionadas con las teselaciones.
- Acercar a esa nueva manera de entender la matemática que se está enseñando en el aula de clase.

En cuanto a niñas y niños

- Contribuir al desarrollo del pensamiento espacial.
- Apropiar un lenguaje de unos conceptos y unas representaciones de orden geométrico.
- Mejorar los resultados de las pruebas Saber en matemáticas.
- Optimizar en la resolución de problemas de orden geométrico y espacial.

En cuanto al docente como sujeto colectivo

- Producir saber pedagógico desde el contexto escolar.
- Aportar a la reflexión del campo del saber matemático en la escuela.
- Socializar la propuesta en diferentes espacios.
- Formular un proyecto interdisciplinar-curricular.

En cuanto a difusión de los hallazgos

- Página virtual del proyecto <https://goo.gl/vv3nQw>
- Blog “Tras el Rastro de Escher” <https://goo.gl/hT5dvr>
- Sistematización Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cartografías Pedagógicas (2015) Secuencia Didáctica <https://goo.gl/fZcFcX>

- Revista *Educación Matemática* (México), Vol. 26, No. 2, pp. 135-160.
- Ponencia Encuentro Iberoamericano Perú Teselaciones para niños (2014).
- Dos libros publicados: *Teseladonia: el mundo cercano* y *Teseladonia: la ciudad*, publicados por Editorial Magisterio (2015).

Conclusiones

Como se observó, este proyecto representa una alternativa en la educación matemática en el preescolar y la básica primaria, que se aleja de aquellas tendencias que privilegian el desarrollo de lo aritmético y el manejo de algoritmos propios de las operaciones básicas. Sin embargo, aunque esta propuesta didáctica no desconoce su importancia, trascendiendo esa mirada convencional de la matemática escolar, propendiendo por el desarrollo del pensamiento matemático geométrico y espacial.

Con los planteamientos que fundamentan el trabajo se permite pensar en la posibilidad de hablar de la integración de otras áreas del conocimiento respecto a la enseñanza de la geometría misma. Tal es el caso de la educación artística, porque muchos de los diseños y teselas que se elaboran en el aula de clase, terminan siendo propuestas artísticas cargadas de emotividad y particularidad del propio diseñador, llámese docente o estudiante. Es claro que el proyecto permite explorar alternativas didácticas que favorecen el desarrollo y mejoramiento de las habilidades geométricas, espaciales, además de las artísticas

Se ha observado, con el paso de los años, que los niños y niñas mantienen una gran motivación por el trabajo realizado. Además, muestran un mejor desempeño para solucionar problemas de localización, orientación y ubicación espacial, a nivel del microespacio. También, muestran un mejor desempeño en cuanto a lateralidad y ubicación espacial; notables desarrollos en su motricidad fina, mayor manejo del renglón del cuaderno en el caso de los más pequeños; un favorable reconocimiento, análisis y clasificación de los conceptos geométricos trabajados; para los estudiantes que hoy se encuentran en secundaria, es más sencillo entender los enunciados y la realización de gráficas.

El proyecto continuará en la difusión, aceptación y apropiación de la experiencia por parte de los colegas de la institución, en el marco del desarrollo del pensamiento espacial y geométrico mediante actividades enfocadas en la construcción de las teselaciones, no solo como una ruta para solucionar problemas de localización, orientación, ubicación espacial, de representación y aprehensión del espacio a los que se enfrentan las personas en su cotidiano vivir, sino en situaciones que requieren de una apropiación conceptual de lo geométrico.

Agradecimientos

Agradecimientos a Dios, a nuestras familias, al profesor James Frank Becerra Martínez quien también es coautor del proyecto le agradecemos sus aportes, contribuciones y acompañamiento en la construcción, desarrollo, mantenimiento y divulgación del proyecto de innovación. A los directivos y colegas maestros de las instituciones educativas distritales Entre Nubes S. O. y Simón Rodríguez; a los padres de familia, a los niños y niñas que con su entusiasmo nos motivaron a continuar; a la Secretaría de Educación del Distrito, al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y al Premio a la Investigación e Innovación Educativa, a la Cooperativa Editorial Magisterio; a las universidades que en muchas instancias enriquecieron el proyecto y por la apertura de espacios en los que se posibilita la socialización del trabajo de los maestros de la ciudad, legitimando que el maestro es un productor de saber escolar, que reflexiona y transforma sus prácticas de enseñanza. Finalmente, pero no menos importante a nuestra amistad, Oscar, Frank y Sonia, que nos enriquece y permite realizar propuestas como la que acá presentamos.

Referencias

- Bonilla Jaramillo, S., Espinosa, L. B., Feria Uribe, M. A. & Martínez Álvarez, N. (2006). *Percepción espacial y geometría intuitiva*. Propuesta de Unidades Didácticas. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. Facultad de Ciencias de la Educación. Primera Edición.
- Broitman, C. (2000b). "Reflexiones en torno a la enseñanza del espacio". En: Educación Matemática. Propuestas de trabajo, experiencias y reflexiones.

La Educación en los primeros años. Ediciones Novedades Educativas. Recuperado de <https://goo.gl/DK4en2>

Frostig, M. (1978). *Figuras y formas. Programa para el Desarrollo de la Percepción Visual*. Buenos Aires: Ed. Médica Panamericana.

Fripp, A., & C. Varela. (2012), “Pensar geoméricamente”, 4° Congreso Uruguayo de Educación Matemática. Recuperado de <https://goo.gl/VkDe2i>

Gutiérrez, Á., & A. Jaime. (1991). *El modelo de razonamiento de Van Hiele como marco para el aprendizaje comprensivo de la geometría. Un ejemplo: Los giros*. Educación Matemática, vol. 3, (agosto), México: Editorial Iberoamérica.

República de Colombia. Ministerio de Educación (MEN). (2010). “Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media”. Documento 16. Bogotá.

Premio a la Investigación e Innovación Educativa

La presente publicación compila las diez experiencias ganadoras, de las ciento ochenta y tres prácticas presentadas por docentes y directivos docentes de Bogotá al Premio a la Investigación e Innovación Educativa, cinco en la modalidad de Innovación o experiencia pedagógica demostrativa y cinco en la de Investigación.

En estas experiencias se destaca el compromiso de los docentes participantes y su contribución para hacer de Bogotá una ciudad educadora. El Premio, creado por el Acuerdo Distrital 273 de 2007 del Concejo de Bogotá, es un estímulo con el que la ciudad reconoce y exalta la labor de maestras, maestros y directivos docentes del Distrito.

Serie
PREMIO
INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

