



Maestros y Maestras  
que Inspiran  
IDEP

# Educación para el siglo XXI: Derechos humanos, ciudadanía y diversidad sexual

## Maestros y Maestras que inspiran 2020

### Investigador principal

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez

### Coinvestigadora

Arletis Ramírez Manyoma

### Autores y Autoras

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez; Arletis Ramírez Manyoma; Alexander Rubio Álvarez; Nohora Acevedo Oviedo; Elisa Álvarez Monsalve; Carlos Borja; Mónica Cardona Correa; Néstor Corredor Medina; Edisson Díaz Sánchez; Yeni García Beltrán; Marta Guzmán Cueto; Julián Orjuela Chamorro; Luis Alejandro Pulgar; Yeison Olarte Ramírez; Mónica Bolívar Romero; Carmen Silvia Díaz; Henry Camargo Álzate; Andrés Páez Ochoa; Rafael Sarmiento Zárate; Ángela Valencia Leal; Diana Moreno Díaz; Andrea Chisacá Bernal; Mónica Pinzón Sánchez; Bibiana Villa; Laura Villanueva Silvaz

### Compilador

Raúl Escobar



**Maestros y Maestras  
que Inspiran  
IDEP**

# Educación para el siglo XXI: Derechos humanos, ciudadanía y diversidad sexual Maestros y Maestras que inspiran 2020

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ  
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores(as)

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez; Arletis Ramírez Manyoma; Alexander Rubio Álvarez;  
Nohora Acevedo Oviedo; Elisa Álvarez Monsalve; Carlos Borja; Mónica Cardona Correa;  
Néstor Corredor Medina; Edisson Díaz Sánchez; Yeni García Beltrán; Marta Guzmán Cueto;  
Julián Orjuela Chamorro; Luis Alejandro Pulgar; Yeison Olarte Ramírez; Mónica Bolívar Romero;  
Carmen Silvia Díaz; Henry Camargo Álzate; Andrés Páez Ochoa; Rafael Sarmiento Zárate;  
Ángela Valencia Leal; Diana Moreno Díaz; Andrea Chisacá Bernal;  
Mónica Pinzón Sánchez; Bibiana Villa; Laura Villanueva Silva

© IDEP

Director General	Alexander Rubio Álvarez
Subdirector Académico(e)	Jorge Alberto Palacio Castañeda
Asesores de Dirección	Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez Óscar Alexander Ballén Cifuentes Ruth Amanda Cortés Salcedo
Investigador principal	Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez
Asistente de investigación	Arletis Ramírez Manyoma
Compilador	Raúl Escobar
Coordinación editorial	Diana María Prada Romero
Edición y corrección	Daniel Fernando Torres Páez
Diseño y diagramación	Sebastián Camilo Leal Vargas

Publicación resultado de la sistematización de experiencias de los docentes que hacen parte de la línea de Inclusión, tecnología e innovación del Programa: “Maestros y maestras que inspiran”.

ISBN 978-958-5584-81-5

Primera edición Año 2020

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

**Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP**  
Avenida calle 26 No. 69D – 91, oficinas 805 y 806 Torre Peatonal – Centro Empresarial  
Arrecife. Teléfono (571) 263 06 03. [www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co) – [idep@idep.edu.co](mailto:idep@idep.edu.co)  
Bogotá, D.C. – Colombia

Impreso en Colombia - Año 2020

# **Educación para el siglo XXI: Derechos humanos, ciudadanía y diversidad sexual**

Maestros y Maestras que inspiran 2020

## **Autores y autoras**

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez; Arletis Ramírez Manyoma;  
Alexander Rubio Álvarez; Nohora Acevedo Oviedo;  
Elisa Álvarez Monsalve; Carlos Borja; Mónica Cardona Correa;  
Néstor Corredor Medina; Edisson Díaz Sánchez; Yeni García Beltrán;  
Marta Guzmán Cueto; Julián Orjuela Chamorro;  
Luis Alejandro Pulgar; Yeison Olarte Ramírez; Mónica Bolívar  
Romero; Carmen Silvia Díaz; Henry Camargo Álzate; Andrés Páez  
Ochoa; Rafael Sarmiento Zárate; Ángela Valencia Leal;  
Diana Moreno Díaz; Andrea Chisacá Bernal;  
Mónica Pinzón Sánchez; Bibiana Villa; Laura Villanueva Silva

Raúl Escobar  
Compilador

## Contenido

<b>Introducción</b>	7
<b>Derechos Humanos, ciudadanía y diversidad sexual</b> ALEXANDER RUBIO ÁLVAREZ	
<b>La investigación en el aula como apuesta para la formación y la transformación docente</b> LUIS MIGUEL BERMÚDEZ GUTIÉRREZ ARLETIS RAMÍREZ MANYOMA	15
<b>Hablar de ciudadanía sexual y no fallar en el intento</b> Nohora Alicia Acevedo Oviedo	23
<b>Educación para la ciudadanía mundial y pensamiento complejo. Una investigación en la localidad de Tunjuelito, Bogotá</b> Elisa Álvarez Monsalve	33
<b>Escuela de padres ¡Hombres! Masculinidades entre el hogar y la escuela</b> Carlos Borja	43
<b>La liga de los “Superchiquiciudadanos”</b> Mónica Cardona Correa	55
<b>Pensar el pasado para construir el presente. Experiencia pedagógica en agricultura urbana y memoria histórica con estudiantes de grado noveno, Colegio Federico García Lorca, Usme</b> Néstor Fabián Corredor Medina	65

- Hilando inclusión: una propuesta educativa a través del proyecto pedagógico “Tejiendo saberes interdisciplinarios”** 75  
Néstor Fabián Corredor Medina
- Pedagogía socio-resiliente: una estrategia pedagógica para la prevención de problemas psicosociales en la escuela** 85  
Yeni García Beltrán
- Analizando realidades desde la investigación educativa. Una experiencia en el Colegio Cundinamarca. Línea de investigación: problemas sociales contemporáneos** 97  
Marta Cecilia Guzmán Cueto  
Julián Orjuela Chamorro  
Luis Alejandro Pulgar
- La justicia percibida por los docentes y la experimentada por los estudiantes en el Colegio Gerardo Paredes IED** 107  
Yeison Albeiro Olarte Ramírez  
Mónica Andrea Bolívar Romero  
Carmen Silvia Díaz  
Henry Camargo Álzate
- La necesidad de una formación política desde la Educación Popular** 117  
Andrés Mauricio Páez Ochoa

**La cosecha de “Arracachas al poder”** 127  
**desde una ética performada**

Rafael Eduardo Sarmiento Zárate

**“Mi cuerpo, mi territorio”. Una experiencia** 139  
**en el abordaje de la sexualidad, el género**  
**y la diversidad en la escuela**

Ángela Valencia Leal

Diana Carolina Moreno Díaz

Andrea Del Pilar Chisacá Bernal

Mónica Alexandra Pinzón Sánchez

**Ciencia en tu ciudad** 149

Bibiana Villa

**El “Cuaderno historiador”. La búsqueda** 159  
**de espacios para revelarse**

Laura Daniela Villanueva Silva

# Introducción

## Derechos Humanos, ciudadanía y diversidad sexual

Alexander Rubio Álvarez<sup>1</sup>  
**Director IDEP**

En el contexto educativo, la primera vez que escuché la frase “sujeto de derecho”<sup>2</sup> fue en el Colegio Rodrigo Lara Bonilla, de la localidad 19 de Ciudad Bolívar, vinculada al énfasis en Derechos Humanos de su Proyecto Educativo Institucional. Llamaba la atención que en un territorio tan particular, la zona sur de la ciudad de Bogotá, se desarrollara el énfasis en esas interacciones, la reflexión de que es desde y a través del cuerpo que se viven, estimulan o vulneran estos derechos.

El concepto sujeto de derecho se estaba grabando como impronta en la comunidad educativa de mí colegio. Los sujetos del derecho son quienes disponen de capacidad para tener derechos y obligaciones; según la doctrina legal, es una noción equivalente al concepto de persona, entendida como el ser humano o ente al que el ordenamiento jurídico reconoce la capacidad para ser titular de derechos y obligaciones. Ser “sujeto de derecho” implica que, como seres sociales pertenecientes a una comunidad, como corporeidades, conozcamos nuestros derechos,

---

1 Director del IDEP. Docente desde 1999 del Colegio Rodrigo Lara Bonilla y en programas universitarios de pregrado y posgrado. Finalista del Global Teacher Prize 2017. Ganador del Global Education Award 2019 y del World Fair Play 2020. Co-creador de la Pedagogía del Loto. Doctor en Educación y Ciencias del Deporte, UBC; Magíster en Investigación y Docencia Universitaria. Becario ITEC, India. Licenciado en Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional.

2 La expresión “sujeto del (o de) derecho” es técnica de la ciencia jurídica de nuestros días para designar supremamente a los entes, solo a los cuales es posible imputar derechos y obligaciones o relaciones jurídicas en terminología también de nuestra época. Concepto que implica para los seres humanos cumplir unas obligaciones establecidas, y a la vez gozar de derechos (Guzmán, 2006).

mientras exigimos y cumplimos los deberes que nos permiten ser ciudadanos y vivir en armonía. De acuerdo a la Real Academia, ciudadano es la persona considerada como miembro activo de un Estado y titular de derechos políticos, sometido a sus leyes.

En aquellos años, al comienzo de mi camino docente, aparecieron distintos conceptos en el glosario jurídico posterior a la Asamblea Nacional Constituyente de 1991; nociones como “Acción de tutela” o “Derecho de petición”, permitieron soluciones directas para la población que veía vulnerados sus derechos o corría el riesgo de ello. Entonces el CINEP (Centro de Investigación y Educación Popular) acompañó, junto a algunas entidades estatales, distintos procesos de capacitación en nuestro colegio, observando las acciones desarrolladas a partir de las prácticas innovadoras con que trabajábamos.

Continuaron los cambios educativos y, a nivel pedagógico, aparecieron las evaluaciones por caracterizaciones, los ajustes desde los ciclos educativos y los decretos del Ministerio de Educación, que afectaron directamente la escuela. Caminamos por el conductismo, el aprendizaje significativo, el constructivismo, los núcleos problémicos, el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas y otros paradigmas epistemológicos, pero también atravesamos situaciones económicas y jurídicas que afectaron a todo nuestro gremio docente. Allí se hizo evidente la importancia de conocer sobre temas que, como el que nos convoca, inciden directamente en la educación.

Pero esas vulneraciones y afectaciones a los Derechos Humanos, al territorio corporal y la ciudadanía, también permitieron la reivindicación a través de acciones y pedagogías de la memoria, destinadas a superar el duelo tramitando las experiencias de la violencia mediante acciones de reconciliación. Violencia, entendida como situaciones que impiden el goce de nuestros derechos y, por ende, de la posibilidad de disponer de un estado de equilibrio<sup>3</sup> y armonía<sup>4</sup>, una vida plena. El Estado es el en-

---

3 De acuerdo con Velandia: El equilibrio no es “estaticidad”, sino dinamismo; es movimiento continuo debido a la fuerza impresa en el cuerpo, la mente o los saberes, por dos o más impulsos de la misma o diferente intensidad, que actúan en sentido opuesto contrarrestándose o anulándose (2006).

4 La armonía ocurre cuando, en la búsqueda del equilibrio, el ser humano construye una conveniente y adecuada proporción, concordancia y correspondencia de su estructura cerebral, su cuerpo, corporeidad y existencia (Velandia, 2006).

cargado de brindar garantías de plena justicia, amparando los derechos básicos de todos los miembros de la sociedad.

En tal sentido, una de las grandes apuestas pedagógicas es encontrar caminos para la construcción de la paz; recopilar historias de vida, cartografías corporales, narrativas en contexto, herramientas sanadoras del alma, todo nos provee de insumos para diseñar respuestas pedagógicas acercándonos a ella. Violencias a nivel estructural, desde el conflicto armado, o cotidianas de la convivencia con otros, ejercidas hacia nuestra identidad y ser en el mundo nos conducen a romper nuestras relaciones, cargadas de subjetividades de diversa índole, políticas, emotivas, educativas, etc. La educación, elixir de la transformación, permite construir saber, tejer comunidades, tomar posición partiendo de un discurso enunciado por y para la vida desde lo intersubjetivo; sentir, pensar y actuar o, como afirma Orlando Fals Borda, lo “Sentipensante”.

Es curioso que para reconocer los Derechos Humanos como principios edificantes de la sociedad, debieron ocurrir hechos lamentables como las guerras mundiales; entonces, luego de la tragedia, la ONU promulgó preceptos para la convivencia (ONU, 1948), que tocan la educación hasta aspectos esenciales, como la asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad, reconociendo como actores de incidencia directa a los niños, niñas, adolescentes, familias, el Estado y educadores; de ahí nuestra necesidad de comprender estos temas en la vida pedagógica.

En tal contexto, debo referirme al cuerpo, pues en él recae todo el tema de los Derechos Humanos, especialmente cuando hablamos de maltrato, lesiones, secuestros o segar la vida ajena, como sucede con las muertes violentas de jóvenes en nuestro país. En esencia, hablamos de los derechos a la vida digna, sexuales, los derechos del cuerpo, a educarse, a una familia, a ser feliz, sonreír, soñar, a ser diversos en el sentir, en el pensar, en la forma de ver el mundo; todo ello se nutre con acciones claves, como el reconocimiento de la alteridad, la otredad, la liminaridad y la empatía, que se viven junto, en co-construcción, con otros cuerpos diversos, elocuentes, expresivos, cuerpos de una ciudadanía global, donde es fácil unirse al mundo exterior y perderse de la riqueza del interior.

Ser ciudadanía del mundo, construir comunidad, recuperar la esencia que nos une al ecosistema, recuerda que somos parte de un macrocosmos, siendo la vivencia desde el microcosmos y un reflejo de esa in-

cidencia en red; cualquier acción realizada afecta el entorno, la vida y nuestro planeta. Dicha relación puede darse no solo con, o en entornos naturales<sup>5</sup>, sino en la sociedad: al generar interacción, reconocimiento y comprensión del propio cuerpo como el propio ecosistema (Terra, 2013); también con otros cuerpos, incidiendo en las acciones, determinaciones y relaciones, las cuales, estarán siempre dadas por el efecto de cuatro variables: la organización social, la tecnología, la población y el medio ambiente (Nieto, 2018).

Somos parte vital y constitutiva de lo que De Gregori y Volpato (2000) definieron como cibernética social: interafectación, interrelación, interacción, interdependencia y control o gobernabilidad entre las partes de una institución o sociedad (Velandia, 2006). Ver la tierra como sistema, y que nuestra acción o inacción genera emergencias<sup>6</sup>, permite desarrollar conciencia frente a la forma en que situaciones aparentemente disímiles y sin relación alguna, como el consumo de productos no orgánicos, no solo perjudica el cuerpo, sino a Gaia<sup>7</sup>, generando un desbalance en el planeta al producir más sustancias de desecho y recursos eliminados. En otras palabras, nos propone entender que cada acción realizada en nuestro ser, con nuestro cuerpo, tiene incidencia, un impacto y una implicación en hechos más grandes, propios del universo.

Así, conceptos como Derechos humanos, diversidad, reconocimiento o construcción de ciudadanía, remiten a pensar en trabajos que vinculan lo singular y la totalidad; como el de mi querido colega Luis Miguel Bermúdez, profesor finalista del Global Teacher Prize 2018, con su proyecto: “Integración curricular de la ciudadanía sexual y el enfoque

---

5 El entorno natural abarca a la totalidad natural de seres vivos y no vivos, en este caso, no artificiales. El término se aplica con mayor frecuencia a la Tierra o algunas partes de ella, abarcando la interacción de todas las especies vivas, el clima, el tiempo y los recursos naturales que afectan la supervivencia humana y la actividad económica. Para ampliar, se recomienda ver: [https://es.qaz.wiki/wiki/Natural\\_environment](https://es.qaz.wiki/wiki/Natural_environment)

6 La emergencia o surgimiento hace referencia a las propiedades o procesos de un sistema, no reducibles a las propiedades o procesos de sus partes constituyentes. El concepto se vincula estrechamente a nociones como auto-organización y supervivencia, opuesto a términos como reduccionismo y dualismo.

7 Nombre mitológico que hace referencia al Planeta Tierra como ser viviente y todo lo que en ella tiene vida. El término fue rescatado en 1979 por James Lovelock para su hipótesis Gaia, que considera a la tierra como un organismo con funciones auto-regulatorias.

diferencial y de género” (Varkey Foundation, 2018); merecedor de múltiples distinciones internacionales por su labor enfocada en reducir el número de embarazos adolescentes en el Colegio Gerardo Paredes IED, permitiendo a la juventud una expectativa distinta de lo que el profesor ha llamado “destino manifiesto”: la sentencia de vivir determinados por el origen económico; que obliga a solo sobrevivir esquivando las inclemencias de nuestra sociedad en general, del contexto en particular.

La mayor parte de experiencias presentadas en el presente volumen, se relaciona con la importancia de reconocer los Derechos Humanos como el conjunto de principios y normas inherentes a la totalidad humana, sin distinción alguna por nacionalidad, raza, sexo, origen étnico, lengua, religión o cualquier otra condición, inspirados en ideas de justicia y equidad, partiendo del derecho a ser reconocido sin importar las diferencias.

Al tiempo, se abordan temas como ciudadanía: la condición que reconoce los derechos políticos y sociales a una persona, permitiéndole intervenir en las decisiones de su país; diversidad: término proveniente del latín “*diversitas*”, conformado por el prefijo “*di*”, (múltiples, muchas, variadas), y el sufijo “*vertere*” (girar, dar vueltas o girar en dirección opuesta), el cual, para nuestra obra, se refiere a las posibilidades humanas para reconocer su cuerpo, habitarlo y transitar con él por los distintos escenarios construidos por la sociedad, que establecen formas de relación con la cultura.

Así, el objetivo de esta obra es, entre otros, reconocer y aceptar que cada persona piensa, actúa, siente y se relaciona de manera diferente, pues el reconocimiento no solo se amplía y diversifica, permite crear y abordar otras formas de interacción y comprender, además de explicar al estudiantado, la variedad de procesos generados en cada una de las acciones humanas necesarias para lograr la construcción del “*Uaque*”<sup>8</sup>, recordando la importancia de concebir la educación y la vida de otras formas.

La vida en la educación me ha permitido conocer e interactuar con decenas de miles de maestros y maestras, entablar conversaciones, diálogos reflexivos y conocer sus experiencias; una actividad continua y enriquecedora en la que veo, con asombro, cómo, a pesar de que cuentan

---

8 Término mesoamericano empleado para referirse a la construcción de comunidad o tejido en red, la familia, la otredad.

con su experiencia en el aula, con las habilidades para crear propuestas que cambiarían el curso de nuestra educación, pareciera que la inseguridad, el miedo y la desconfianza impiden salir esas potentes ideas de los muros del salón. Es increíble ver esa capacidad de pensar la otredad, de brindar bienestar y ofrecer hasta lo más profundo del propio ser, conocimiento y amor a sus estudiantes, ver cómo lucha por no perderse en el tiempo, sepultada en el olvido.

Mi voz es de aliento, un llamado a maestros y maestras a compartir sus experiencias y, con libros como el que aquí ofrecemos, con elementos e ideas para estimular ese mar de conocimiento ya presente en lo cotidiano, den una voz de esperanza, de seguridad, no solo a estudiantes, madres, padres, tutores o directivas, sino a quienquiera que nos lea. Se trata de una forma de reconocer su trabajo, pues el primer paso es empoderarnos desde nuestro ejercicio, y escribir es una forma de hacerlo.

Cuando creemos en nuestra labor transformadora como maestros y maestras, tenemos impactos positivos en la vida de miles de niñas, niños, jóvenes, padres y madres, cuidadores y cuidadoras, acudientes y comunidades educativas. Debemos abandonar el mito de que hay diferencias entre el conocimiento formal o académico y el de la experiencia pedagógica en el aula; uno y otro son igualmente válidos, enriquecedores y tienen la misma relevancia, aunque considero que transformar vidas es más importante.

El conocimiento generado en la escuela no carece de valor frente al “académico” o “científico”, desarrollado y respaldado en y por las universidades. No. De hecho, la base del saber académico ha sido desde siempre la experiencia en el aula; y es aquí, en el IDEP, desde esta dirección, que les acompañamos mediante procesos como el presente, para que ustedes, maestros y maestras, se empoderen y reconozcan su quehacer como lo que verdaderamente es: “acción transformadora”.

### **Para seguir transformando, propongo tres pasos**

El primero gira alrededor de la credibilidad, creer en lo que hacemos es la base para comenzar a caminar; el segundo es la escritura, sistematizar y plasmar en un documento nuestras experiencias e ideas, ya estamos realizando e implementando esta etapa; el tercero, es socializar y compartir nuestras experiencias, gracias a quienes nos son cercanos

sabemos que las investigaciones del magisterio cuentan con gran reconocimiento en espacios académicos nacionales e internacionales. Los logros obtenidos demuestran y permiten comprender que, en materia pedagógica, podríamos ser una gran potencia mundial.

Mi invitación es a trascender las dificultades del aula que todos conocemos, a encontrar formas innovadoras de romper esos límites; debemos pensarnos, proyectarnos hacia nuestras metas, asumiendo que nuestras investigaciones pueden convertirse en paradigmas pedagógicos. Debemos conservar la pasión, la disciplina, el compromiso y creer en lo que hacemos; nuestra comunidad, niños, niñas y jóvenes así lo ven, así lo sienten y lo viven, quien hoy no cree, mañana lo hará, lo asumirá y respetará. Sigamos inspirando desde la acción educativa, viéndola como puente constructor en la transformación de la sociedad.

Finalmente, debo extender un enorme agradecimiento a cada participante del equipo encargado de construir la línea de Derechos Humanos, ciudadanía y diversidad sexual: Luis Miguel Bermúdez; Arletis Ramírez Manyoma; Nohora Alicia Acevedo Oviedo; Elisa Álvarez Monsalve; Carlos Borja; Mónica Cardona Correa; Néstor Fabián Corredor Medina; Edisson Díaz Sánchez; Yeni García Beltrán; Marta Cecilia Guzmán Cueto; Julián Orjuela Chamorro; Luis Alejandro Pulgar; Yeison Albeiro Olarte; Carmen Silvia Díaz; Henry Camargo Álzate y Mónica Bolívar Romero. Mauricio Páez Ochoa; Rafael Sarmiento Zárate; Ángela Valencia Leal; Diana Carolina Moreno Díaz; Mónica Alexandra Pinzón Sánchez; Andrea del Pilar Chisacá Bernal; Bibiana Villa y Laura Daniela Villanueva Silva.

Investigar, innovar e inspirar. Respirar, pensar y actuar, educando como acto de amor.

Alexander Rubio Álvarez

## **Bibliografía**

De Gregori, W., y Volpato, E. (2000). *Capital intelectual. Administración sistémica, manual de juegos de cooperación y competencia*. Bogotá: Mc Graw Hill.

Guzmán, A. (2006). Los orígenes del concepto de “Relación Jurídica”. *Revista de estudios histórico-jurídicos*, No. 28, pp. 139-167. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-54552006000100005>

Nieto, A. G. (2018-Diciembre 12). *El ecosistema social y la población*. Obtenido el 25 de noviembre de 2020 desde <https://apuntesdegeografiaehistoria.wordpress.com/2018/12/16/el-ecosistema-social-y-la-poblacion/>

ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Obtenido desde <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights>

Real Academia Española de la Lengua. (2020). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido el 19 de enero de 2015 desde <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>

Terra (2013-Septiembre 9). *El ecosistema humano*. Obtenido el 25 de noviembre de 2020 desde <http://www.terra.org/categorias/blog-de-un-ecologista/el-ecosistema-humano>

Varkey Foundation. (2018). Luis Miguel Bermudez Gutiérrez. *Global Teacher Prize*. Obtenido desde: <https://www.globalteacherprize.org/es/person?id=3930>

Velandia, M. A. (2006). *Estrategias para construir la convivencia solidaria en el aula universitaria. Trabajo en equipo y comunicación generadora de mundos*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.

## La investigación en el aula como apuesta para la formación y la transformación docente

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez<sup>1</sup>  
Arletis Ramírez Manyoma<sup>2</sup>

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza.  
Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro.  
Mientras enseño continuo buscando, indagando.  
Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago.  
Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo.  
Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

Paulo Freire

Desde sus inicios en la Modernidad, la escuela en sí misma no fue pensada para estimular la creatividad o los procesos investigativos, por el contrario, su fin principal se encaminaba al “disciplinamiento” del cuerpo a través de la higiene y la urbanidad, y a la modelación intelectual por medio de dispositivos morales y religiosos que buscaban una uniformidad de pensamiento. Para el caso de Colombia, y en general de América Latina, todo el sistema educativo estaba diseñado para la formación de “hombres” civilizados, católicos y obedientes a la autoridad, como un elemento esencial para el orden social y la preservación de tradiciones que sentaron las bases de las identidades republicanas a lo largo del continente.

- 
- 1 Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; candidato a Doctor en Educación, Universidad Santo Tomás; Docente, Colegio Gerardo Paredes IED; Gran Maestro, Premio Compartir 2017; Finalista, ubicado entre los mejores 10 proyectos del Global Teacher Prize 2018.
  - 2 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional; Maestrante de Historia y Memoria, Universidad Nacional de la Plata; correo electrónico: memoriayderechoshumanosupn@gmail.com

Para finales del siglo XIX y principios del siglo XX, esta educación incorporó a su aparato de control la noción de productividad, demandada por un sistema económico industrial que reclamaba mano de obra masiva y especializada, lo cual implicó que la escuela se encargara de formar cuerpos útiles y especializados para el sistema productivo (Foucault, 1998, p. 141), convirtiéndose en la principal institución que “obedece a funciones de control social de la población” (Lacueva, 1999, p. 5).

Ello despertaría más adelante distintos cuestionamientos de movimientos estudiantiles, intelectuales y literarios, que reclamaron, entre otras cosas, la transformación de una educación confesional, autoritaria y tradicional, en una basada en el pensamiento científico y la autonomía universitaria, más acorde a los cambios políticos, sociales y culturales que traía consigo el nuevo siglo. Tal es el caso del emblemático “Manifiesto Liminar de Córdoba” de 1918, el cual se convirtió en referente latinoamericano para la defensa de la libertad de cátedra y pensamiento, el diálogo universal entre las disciplinas científicas y el rechazo a las formas autoritarias de gobierno y del saber.

A pesar de que sus demandas sirvieron de inspiración, especialmente para movimientos estudiantiles universitarios, esas ideas no lograron influenciar lo suficiente la concepción que se tenía de la educación primaria y secundaria, que se mantendría prácticamente inmutable en su base disciplinar, moral y autoritaria durante casi todo el siglo XX. De hecho, si pensamos en retrospectiva sobre nuestro proceso formativo, podemos hallar que la mayoría de nosotros experimentó la escuela como un espacio donde se transmitía un conocimiento en apariencia estático, casi acartonado, sin lugar para el pensamiento propio, la indagación de la realidad o la puesta en común de nuestras apreciaciones, pues el proceso de enseñanza-aprendizaje se redujo a absorber los saberes transmitidos por nuestros profesores, no tanto construirlos (Tamayo, 1999).

Así entonces, con contadas excepciones, la investigación no se ha configurado como el eje central o transversal del proceso educativo, y cuando tuvo lugar fue generalmente un hecho relacionado con el positivismo, donde se priorizaban los modelos empíricos de las llamadas ciencias exactas, aun cuando en este campo la investigación también ha sido bastante limitada. De igual modo, en las escuelas normales y facultades de

educación fue un tópico ausente durante décadas, lo cual llevó a que la renovación pedagógica fuera a paso demasiado lento y se perpetuaran los esquemas tradicionales donde la escuela se limitaba a su función formativa y educativa. Por lo anterior, surge la siguiente reflexión: ¿En qué momento comenzamos a reproducir en nuestras aulas aquella escuela de la que venimos?; ¿cómo podemos transformar esta realidad?

Para responder el cuestionamiento, partimos de lo expuesto por Paulo Freire en su “Pedagogía de la autonomía”, donde afirma que enseñar “no es transmitir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (2006, p. 24). De lo que se trata, es de superar la educación bancaria, donde el educador funge como una autoridad portadora de un saber que se deposita en el educando, quien es a su vez un objeto pasivo, carente de autonomía que recibe con docilidad la información. Lograr sobreponerse a esto en el acto educativo, garantiza una educación para la libertad, donde maestros y estudiantes son sujetos en sí mismos que buscan la transformación de su realidad y no simplemente su adaptación a ella.

En ese sentido, tal como plantea Lacueva (1999), la práctica investigativa requiere de una nueva escuela, donde el paradigma tradicional se transforme y dé lugar a relaciones horizontales entre estudiantes y docentes, de manera que se incentive la curiosidad, la pregunta y se permita generar ambientes de aprendizaje que estimulen el pensamiento creativo y el diálogo de saberes. Es aquí donde el docente investigador toma relevancia como agente de cambio, y su práctica de aula se convierte en herramienta de empoderamiento, en un lugar de enunciación para que los estudiantes alcen su voz, no solo como productores de conocimiento, sino como portadores de un saber legítimo que merece ser valorado.

Sin embargo, este cambio de paradigma debe contar necesariamente con la participación de las facultades de educación y de otros espacios destinados a la formación del profesorado, pues desde allí es que se debe integrar la investigación educativa y el diálogo interdisciplinar, como impronta que debe caracterizar al profesional de la educación.

Las instituciones educativas que forman maestros deben reflexionar sobre la trascendencia de los programas ofrecidos, dando mayores espacios reflexivos en sus currículos a la investigación [...] Según Lüdke, se demanda de la universidad, especialmente: “la formación de profesionales con un nuevo perfil, capaces de dar respuestas más adecuadas a los problemas que enfrenta el sistema escolar, a través del trabajo en investigación y discutiendo la estructura misma del

conocimiento en sus diferentes ámbitos, impulsando a los jóvenes a cuestionarse constantemente” (2005, p. 346) (Muñoz y Garay, 2015, p. 394).

Junto a ello, las instituciones educativas, y directivos docentes que las lideran, deben apoyar el potencial pedagógico de la investigación, para lo cual se deben generar espacios para su integración transversal en el currículo, pues esto permite al docente contar con mayores oportunidades para desplegar su capacidad transformadora, beneficiando a la comunidad educativa en su conjunto.

## **Docente investigador como agente transformador**

En la actualidad es innegable que los profesionales docentes, especialmente quienes se encuentran en las aulas de educación básica y media, son el pilar sobre el que descansa todo el sistema educativo; pues de ellos depende el desempeño estudiantil, su permanencia en todo el ciclo escolar y el aseguramiento de calidad. De ahí la importancia de la práctica docente para incidir en la realidad social y educativa que el maestro o maestra tiene en su contexto. Así, su función como mediador de la cultura ya no se limita exclusivamente a la transmisión lineal de contenidos, su práctica implica un proceso de reflexión y análisis constante sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículo, la política educativa, la sociabilidad escolar y la forma en que todo esto incide en la vida misma de los actores educativos y sus comunidades.

Por eso la investigación toma relevancia como herramienta necesaria para indagar por la realidad educativa, haciendo al docente un actor principal llamado a emplearla como parte de su práctica pedagógica. Cuando un maestro investiga y desarrolla su práctica en función de las características particulares de su contexto, empieza a consolidarse como referente y ejemplo de la manera en que el conocimiento puede ir en beneficio del colectivo, más aún cuando los estudiantes están vinculados activamente en el proceso, pues son ellos quienes logran comprobar de primera mano las ventajas de tener a uno o varios de sus maestros involucrados en trabajos de investigación.

A diferencia de otros investigadores que generan conocimiento desde el campo intelectual de la educación, la investigación docente es la que mejor impacta a la transformación social, pues sus reflexiones e indagaciones se hacen sobre la práctica educativa y sobre la propia experiencia vivida en el escenario escolar; ello explica que:

Está basada en la producción y construcción del conocimiento y el aprendizaje creativo. El conocimiento no puede venir impuesto por expertos ajenos, sino que tiene que ser producido por medio de la interacción entre profesorado y alumnado (Dehesa De Gyves, 2015).

En tal sentido, el docente investigador debe dirigirse a solucionar un problema del aula o del contexto educativo, pues esto facilita que el conocimiento producido tenga asidero en el mundo de la escuela y un impacto en la vida de la comunidad. Las investigaciones en educación deben constituirse en referentes prácticos, de manera que el conocimiento circule más libremente y pueda ser aprovechado en otros contextos.

Si bien la investigación emerge desde el aula, ella debe *interpelar* la escuela en general; ella es la que permite generar conciencia acerca de cómo se están adoptando los procesos de enseñanza-aprendizaje, cómo es que se está manejando el conflicto interpersonal entre estudiantes o estudiantes-profesores, cuál es la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos, cómo está la escuela impactando el sector barrial o comunal de su localidad; en fin, una serie de posibilidades que permiten hacer de la investigación un oxígeno para que la escuela salga de la hipoxia y el quietismo asignaturista donde se encuentra sumida (Jaramillo y Aguirre, 2009).

Entonces, la investigación es el campo en el que la práctica pedagógica se revitaliza y donde el docente se proyecta como productor del conocimiento pedagógico, en el cual se le reconoce como actor capaz de resolver los problemas de su práctica y su entorno, convirtiéndose esto en su mayor ventaja y cualidad, pues, contrario al investigador externo, quien luego de terminar su trabajo sale del espacio analizado, el docente se queda materializando las recomendaciones y soluciones fruto de su indagación dentro del mismo espacio de la escuela. Esto garantiza al producto investigativo no quedarse reposando en los anaqueles, sino volverse realmente un instrumento de transformación social que permanezca en la memoria de la comunidad educativa.

En ese sentido, la investigación situada en aula se diferencia de la educativa en general, pues más allá de ocuparse de los problemas macro del sistema, su filosofía o teoría; su naturaleza se centra especialmente en la educación *in situ*, en las dificultades y desafíos que se plantean en las instituciones escolares como espacios sociales determinados por el territorio y su contexto; y en el aula, como el espacio más pertinente para indagar, reflexionar y mejorar la práctica pedagógica.

La investigación en educación es un proceso cada vez más indispensable para renovar y transformar los ambientes escolares, de enseñanza y aprendizaje logrando calidad en la educación, es decir, que responda a las necesidades de los estudiantes según sus contextos (Muñoz y Garay, 2015, p. 390).

Este tipo de investigación reconoce que los mejores instrumentos para recolectar información se hallan en el salón de clase, en los exámenes, carteleros, los trabajos elaborados por estudiantes, tareas o relatos autobiográficos; pero además valora los espacios de sociabilidad escolar como fuentes ideales de información etnográfica, pues es en los patios de recreo y descanso, en los pasillos, salas de profesores y la cafetería o tienda escolar donde transcurre la vida misma de la escuela y se configuran las pasiones, desencuentros, anhelos, expectativas, resistencias y tensiones que dan forma al currículo oculto<sup>3</sup>. Por ello, el análisis e interpretación de estos elementos resulta vital, no solo para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino para develar que el acto educativo es fundamentalmente un hecho social.

En dicho escenario, el docente investigador tiene ventaja, pues hace parte de la comunidad, convive con ella bajo las mismas reglas y condiciones desde un enfoque de acción participante, lo cual le permite la posibilidad de reflexionar constantemente acerca de su práctica, pero al mismo tiempo emprender acción sobre ella para producir transformaciones sociales y mejorar su prestigio, proyectado hacia la comunidad y la sociedad en general. Por ello, investigar hace parte de la naturaleza del maestro y se constituye en la impronta que caracteriza el buen ejercicio de la docencia.

Hoy se habla, con insistencia, del profesor investigador. En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor no es una calidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador (Freire, 2006, p. 30).

Cuando el docente emplea herramientas y conocimientos para convertir las aulas de clase en verdaderos nichos de indagación y cambio, y al

- 3 El currículo oculto hace referencia al conjunto de valores, creencias y prácticas sociales no intencionadas que se aprenden en la escuela como escenario social. Aquí se encuentran implícitas las relaciones de poder y autoridad, así como las producciones ideológicas, políticas y económicas que están inmersas en la práctica educativa, con el fin de mantener la estructura jerárquica y el orden social (Torres, 1998).

tiempo logra cuestionar y reflexionar sus propias prácticas educativas, da el primer paso para gestionar la mejora de todo el sistema educativo y otorgar a la profesión, desde su capacidad para transformar realidades, su prestigio en la sociedad como campo intelectual.

El docente que se forma y transforma con la investigación convierte su quehacer cotidiano en una pregunta constante, su aula en un laboratorio social y pedagógico, y a los estudiantes en una inagotable fuente de información y producción etnográfica, lo cual supera la visión que les percibe como alumnos (sin luz), carentes de saberes legítimos, como la tabula rasa que requiere del cincel del maestro para poder ser.

En cambio, desde la investigación educativa situada en el aula, los estudiantes se posicionan como sujetos de saber dentro de una relación horizontal, en la cual, tanto los docentes que investigan, como ellos, que participan en este proceso de investigación-enseñanza-aprendizaje, se convierten en agentes esenciales para auto-gestionar una educación de calidad, mientras se afianzan como transformadores de su propia realidad.

## Referencias

- Dehesa de Gyves, N. (2015). La investigación en el aula en el proceso de formación docente. *Perfiles educativos*, No, 37, pp. 17-34. Obtenido el 28 de agosto de 2020 desde [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000500003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000500003&lng=es&tlng=es).
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Jaramillo, L., y Aguirre, J. (2009). Consideraciones acerca de la investigación en el aula: más allá de estar a la moda. *Educación y Educadores*, 11(1). Obtenido desde <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/717/1695>
- Lacueva, A. (1999). La investigación en la escuela necesita otra escuela. *Investigación en la escuela*, No. 38, pp. 5-14.

Ministerio de Educación y Justicia. (1918). Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de 1918. Córdoba: Ministerio de Educación y Justicia.

Muñoz, M., y Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos*, XLI, No. 2, pp. 389-399.

Tamayo, A. (1999). La investigación en educación y pedagogía en Colombia. *Pedagogía y saberes*, No. 13.

Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

# Hablar de ciudadanía sexual y no fallar en el intento

Nohora Alicia Acevedo Oviedo<sup>1</sup>

La ciudadanía sexual es un tema discutido en los espacios académicos a nivel nacional e internacional, por pertenecer a la agenda política del siglo XXI. El concepto forma parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, Agenda 2030, creados en septiembre de 2015 desde la Asamblea de las Naciones Unidas, confirmados por 193 países adscritos (CEPAL, 2019), y que corresponden a la búsqueda de un plan a favor de las personas, el planeta, la prosperidad, el fortalecimiento de la paz universal, el acceso a la justicia y la erradicación de la pobreza.

En apariencia, los objetivos de desarrollo sostenible no se relacionan con la ciudadanía sexual, sin embargo, al reducir la a pobreza desde la educación, a través de un conocimiento amplio y procesos de aprendizaje eficientes, las futuras generaciones tendrán en cuenta la importancia de reconocer sus derechos y deberes frente a la dimensión sexual de sus vidas y tomarán decisiones que contribuyan a disminuir las brechas entre hombres y mujeres presentes en diferentes espacios sociales, buscando la equidad de género.

Hablar de ciudadanía sexual es complicado porque se trata de un tema tabú que genera controversia en cualquier espacio social, haciendo énfasis en la segunda palabra: “sexual”, sin tomar en cuenta todas las temáticas implícitas en este eje. Un término que si además va unido a palabras como jóvenes, se convierte en una bomba de tiempo para el mundo adulto, el cual asocia los grupos de niños, jóvenes y adolescentes con falta de responsabilidad y de pensamiento que conduzca al deber ser “correcto” y, así, con la falta de respeto por sí mismos y por el otro,

---

1 Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Docente de Ciencias Sociales, Colegio Gerardo Paredes IED; correo electrónico: alycenao@hotmail.com

asumiendo su perspectiva como un pensamiento sin sentido, nacido del afán por tener experiencias propias de mayores de edad.

El tema además se enfrenta con mi pensamiento personal, difícil de cambiar por estar asociado a lo enseñado en el hogar mediante la religión e ideas sociales que no han cambiado durante siglos, incorporadas al individuo a través de la presión social, obedeciendo comportamientos que no deben transformarse porque causan problemas en la sociedad.

Una cuestión poco discutida en los hogares por considerar que debe ser obviada e ignorada, pero realmente se oculta debido al poco conocimiento de padres y tutores para hablar con libertad, a pesar de ser constantemente abordada en los grupos de adolescentes y jóvenes con temor y curiosidad, mientras buscan revelar a como dé lugar todo lo asociado con este contexto, respuestas que puede ser incorrectas o correctas, pero que llevan a tomar decisiones frente al nuevo saber adquirido, aunque muchas veces las consecuencias no sean las mejores (Pagura, Trevisi, Riboldi y Miranda, 2013).

### **¿Cómo fue el proceso para dictar una clase de ciudadanía sexual?**

Al empezar el trabajo con ciudadanía sexual se tomaron en cuenta muchas de las premisas señaladas; además, se observó que los estudiantes de la institución Gerardo Paredes, en Suba Rincón, se movían cotidianamente entre miles de pensamientos enfrentados respecto a la dimensión sexual, pero no se hablaba con naturalidad y claridad, convirtiendo el tópico en conversaciones de pasillo que no presentaban soluciones frente a las paternidades y maternidades tempranas.

Entre los problemas destacados se identificó el matoneo con orígenes en actuaciones de otros estudiantes frente a su experiencia sexual, expresado denle situaciones de acoso que a veces terminaban en agresión física dentro y fuera de la institución; niñas que amamantaban a sus bebés en un rincón durante el descanso, buscando incluso que nadie las viera; relaciones de noviazgo que en muchas ocasiones terminaban en violencia física, psicológica y emocional; el maltrato constante hacia las estudiantes por considerar que por su condición de mujeres debían asumir la responsabilidad de las decisiones frente a la anticoncepción y tenencia de hijos no planeados.

Determinar el rol del docente frente a tales procesos también fue importante, pues no siempre personas ajenas a la familia se hacen responsables de dirigirse al grupo de estudiantes, por considerar que el tema de la dimensión sexual es exclusivo de ésta, aunque en el hogar no se trate, mientras el sector salud, por obvias razones, asume que nadie debe interferir en el proceso. Sin embargo, algunas instituciones de salud se presentaron al colegio con el fin de explicar lo concerniente a educación sexual, muchas veces partiendo de la parte fisiológica y anatómica, pero sin observar el proceso emocional y psicológico inherente al tema, aspectos trascendentales para la ciudadanía sexual que debían incorporarse.

El siguiente paso fue plantear un currículo que brindara respuestas exactas y oportunas, tomando en cuenta las múltiples preguntas recibidas de estudiantes; junto a ello, se debía indagar qué temas debían trabajarse de acuerdo a la edad y el nivel académico estudiantil, y determinar los cursos donde era clave presentar la información de acuerdo con el desarrollo sexual, emocional y psicológico (Linares, 2020).

Sin olvidar el resto de ciclos, se decidió que el tema era importante especialmente en dos niveles: Ciclo IV y V. El primero, conformado por estudiantes de grado octavo y noveno, quienes inician el desarrollo físico, psicológico y emocional en torno a la sexualidad; la temática a tratar se condujo hacia la demora de la vida sexual activa cuando no existe conciencia frente al proceso de toma de decisiones, la responsabilidad y el conocimiento. El ciclo V trabaja con estudiantes de grado décimo y once, quienes pronto partirían de la institución: los temas se dirigieron a plantear un proyecto de vida desde la capacidad de tomar decisiones frente a una vida sexual sin presiones, con la conciencia frente al tema, de tal forma que fuese posible enfrentar un proceso económico y académico viable, que condujera a una vida con condiciones de bienestar.

Para abordar el proceso se tomaron como referente los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos (DHSR) (Naciones Unidas, 1994), los cuales han sido reconocidos desde 1994, pero poco trabajados dentro de las instituciones educativas nacionales, a diferencia de otros derechos; con ellos se hace un conocimiento de los aspectos determinantes para esta esfera y se destaca la importancia de reconocer a una persona desde su dimensión sexual.

Finalmente, en contexto personal, y ante tantos pensamientos encontrados, debo admitir que se trató de decisión difícil asumir, no fue sencillo admitir esta carga académica, pues también me enfrentaba a una situación complicada, debido a mis propias creencias frente al tema y al temor a equivocarme; no me iba a limitar simplemente a dar consejos, me dirigiría hacia un proceso más amplio frente al conocimiento, el cual debía dar herramientas de vida válidas para la consolidación de un proyecto de vida que no era mío.

Entonces, iba por la calle camino de una reunión y sucedió un hecho interesante, me preguntaron si podría participar en una entrevista, a lo cual accedí. La pregunta fue: ¿Alguna vez se ha sentido discriminada en sociedad por ser mujer? Obviamente, mi respuesta fue: no, jamás me he sentido discriminada, siempre he tenido todo para desarrollarme en sociedad y tengo mis derechos.

Sin embargo, la pregunta quedó en mi mente durante muchos días y recordé varios episodios de mi vida donde había sido agredida en diferentes espacios sociales; de una manera sutil, pero sin duda, lo suficientemente fuerte para haberme generado tristezas, rabias y frustraciones. Acepté entonces tomar la cátedra en medio de todo lo que significaba dejar los esquemas adquiridos; este fue el paso más difícil, pues implicó re-significar mi pensamiento para enseñar al grupo de estudiantes que tenía a cargo, buscar fuentes útiles como sustento en la asignatura y determinar qué temas podrían trabajarse.

Las primeras clases fueron complicadas, en muchas ocasiones me sentí insegura, con pánico y miedo; me sonrojaba con facilidad, sudaban las manos y tenía mil sentimientos encontrados. Obviamente, lo mejor en este momento fue explicar a los estudiantes por aquello que estaba pasando; simplemente me respondieron que no me preocupara y eso me tranquilizó, dándome fuerzas para continuar con el proyecto que había iniciado.

Cada día las preguntas se hicieron más fuertes: “Profe, ¿en un trío se puede usar el mismo condón con las otras dos personas?”; “Profe, ayer estuve con mi novio y no nos cuidamos, ¿pude quedar embarazada?”; “Profe, mi novio no quiere usar condón, ¿qué hago? No quiero quedar embarazada”; “Profe, mi novia es mayor que yo y quiere enseñarme a tener relaciones sexuales, ¿será qué le hago?”. Un sinnúmero de cuestiones

que me obligaron a leer más, a no solo consultar textos conceptuales, sino investigaciones científicas y libros sobre sexualidad, útiles para responder a todos los interrogantes.

Al tiempo, se presentaron retos frente al currículo planteado, un proceso que se logró al solicitar permiso al consejo académico para hacer un cambio de la temática en grado octavo. Educación sexual se dicta en clases de ética y religión, así que debía asociarse con ella; para cumplir dicho propósito, se le asumió desde su relación con la parte sexual, revisando sus posiciones frente a las diferentes temáticas, las controversias planteadas por sus valores y las opiniones dirigidas al público general cuando tocaban distintas temáticas. En ocasiones incluso se tomaron en cuenta credos diferentes de los tradicionales en el país, con el fin de analizar cómo la religión puede influir en el pensamiento de una persona y las consecuencias de no analizar el discurso religioso.

Obviamente, el trabajo generó un fuerte proceso en los estudiantes, quienes en su mayoría empezaron a usar un lenguaje diferente frente a su sexualidad (por lo menos durante las clases), por ejemplo, dando un nombre a los genitales femeninos y masculinos; cuando se referían al pene era común escuchar expresiones como “Pipi”, “Chito”, “Anaconda”, “Longaniza”, “Salchicha” o “Culebra”, mientras que para designar la vulva de la mujer, utilizaban términos como: “Arepá”, “Bizcocho”, “Cuca”, “Sapo”, “Gallo” o “Vajilla”. Cambiaron el “Marica” por el gay y el “Machorra” por lesbiana o bisexual.

Fue difícil identificar el significado y diferencias entre sexo, género, identidad sexual y orientación sexual, pero lo fue aún más cambiar el pensamiento frente a estas temáticas y analizar, no solo los conceptos, sino la forma en que la sociedad los ve y cómo esto afecta el contexto en todas las dimensiones de la vida, pues el heterosexismo forma parte de una sociedad organizada y dirigida por leyes claras, mientras lo diferente es entendido como anormal, del diablo, antinatural o pecaminoso, que lleva directamente al infierno; en fin, toda una mezcla de ideas religiosas y sociales (Butler, 2007).

Existen dos materias ligadas a la concepción que han sido claves y problemáticas durante el desarrollo de las clases: por un lado, el tema de métodos anticonceptivos y todo lo que rodea su uso; por el otro, la cuestión del aborto, que ha estado últimamente en la agenda pública. Asun-

tos que no solo generan prejuicios, sino algunos imaginarios perversos frente al rol de las mujeres. Junto a ello, también se presentan dudas frente a la violencia sexual, pues algunas violencias están naturalizadas en sociedad y cuando se trabaja la temática surgen muchos interrogantes frente a lo que sucede en clase, en la casa, el colegio y la calle; esto permite analizar el comportamiento de hombres y mujeres.

Así, se desarrolló un proceso claro frente a la idea del machismo, abordándola en cada una de las temáticas, viendo cómo afecta a hombres y mujeres, debido a los estereotipos de una sociedad que no está dispuesta a dejar sus tradiciones (Black, Buller, Hoyle y Tood, 2019; Palacios, 2019). Trabajar la esfera de ciudadanía sexual significa anexar las ideas de equidad y justicia, no se puede ver al género masculino como el enemigo, todo lo contrario, debe educarse en el respeto y la tolerancia.

Sin embargo, es necesario reconocer que el tema de la ciudadanía sexual se trata de manera inequitativa entre hombres y mujeres, otorgando mayor responsabilidad al género femenino debido a distintas atribuciones sociales, designando a la mujer como casta, pura, cariñosa, amorosa o sumisa, entre otros términos que, al relacionarlos, las representan desde un cúmulo de virtudes que no deben abandonar para no perder su femineidad, las cuales, aparentemente, no son propias de los hombres, quienes no deben expresar sus sentimientos y mantener siempre la fuerza y la fortaleza ante la sociedad.

Con el Ciclo IV el proyecto se ha transformado y hoy se busca desmitificar muchas ideas pasadas de generación en generación, en torno a las temáticas asociadas con la ciudadanía sexual, que forman parte del pensamiento de los distintos grupos sociales. Nociones que permeabilizan la dimensión sexual e impiden admitirla conscientemente en el proyecto de vida de los individuos, dejando de lado los estereotipos. Enfrentamos una nueva generación que pide a gritos un cambio en el pensamiento, en la aceptación del otro y su diversidad, no solo sexual, sino relacionada con la aceptación y la tolerancia frente a una sociedad que no quiere dejar de lado sus costumbres y tradiciones, aunque afecten a gran parte de la población.

Al trabajo de desmontar costumbres y tradiciones le he llamado desmitificación, aunque sé que el término obedece a otro significado. Encontré, por ejemplo al hablar del reconocimiento del cuerpo (Villegas y

Kent, 2015), que los chicos se miraban la mano y la estiraban, buscando que no se hubiera agrandado o tuviera pelos, procesos atribuidos al acto de la masturbación; en medio de su vergüenza se dieron cuenta de que no era cierto. Algunos estudiantes asintieron cuando se expuso esta “probabilidad”, pues en su casa les inculcaron que la masturbación, llamada hoy autoerotismo, era sucia y pecaminosa, y que la mano empleada pasaría por dichos procesos.

Hablar sobre la menstruación y su proceso natural y biológico (Villegas y Kent, 2016) también fue complicado; aquí tiene un fuerte peso la figura religiosa, pues en la Biblia es posible encontrar versículos del Antiguo Testamento, muy vigentes hoy día, que se refieren al flujo femenino como algo inmundo; frases aún populares que crean ideas en ese sentido, especialmente entre los hombres. En la totalidad del curso se presentan caras de asco, angustia, mal genio y tristeza, afines con lo que han escuchado: “Las mujeres huelen a feo durante su período menstrual”; “La sangre que sale del cuerpo es sucia”; “Es el momento mensual más sucio de la mujer”; “La sangre huele a picho, a dañado”.

Un situación diferente frente sucede cuando se pregunta a los chicos si los felicitaron por su espermaquia (primera eyaculación sin tener una relación sexual); respondieron que no, que de hecho para ellos fue diferente, primero pensaron que se habían orinado, jamás asociaron el hecho con una eyaculación; simplemente escondieron la ropa interior o la lavaron en el baño. Algunas mamás sí se dieron cuenta, pero no los felicitaron ni agregaron frases o prohibiciones (Pagura, Trevisi, Riboldi y Miranda, 2013).

Las discusiones son naturales, en un ambiente de confianza, de preguntas y respuestas para los diferentes temas, con ejemplos claros y de la vida real. La temática de la clase generalmente permite espacios organizados y, en caso de un incidente de convivencia, existe una autorregulación entre estudiantes que lleva a seguir el proceso. También se dieron espacios donde los estudiantes preguntaban sobre sus problemas sin exponerlos ante la clase, siendo escuchados sin recibir críticas o regaños.

Mi primer encuentro con un acudiente fue significativo: un padre pendiente de los contenidos de las clases. Me envió la razón con su hija, quería hablar conmigo y por supuesto acepté; aunque estaba asustada, no sabía qué iba a decir, me pasaron mil ideas por mi cabeza, la mayoría

negativas. Cuando llegó el día, se sentó y me dijo que estaba muy feliz con la educación del colegio, que sabía que la educación pública era lo mejor y que por eso sus hijos estaban matriculados en lo público. Estábamos muy nerviosos, finalmente preguntó: “Profesora, ¿qué debo responderle a mi hija si me hace preguntas de tipo sexual? No sé hasta dónde explicarle y no quiero equivocarme”. La frase me tranquilizó y hablamos sobre el tema, me agradeció y se fue.

“Hablar de ciudadanía sexual y no fallar en el intento”, es un proceso educativo que ha generado dudas constantes, reconstrucciones del pensamiento interior, un estudio decidido, analizar la realidad de jóvenes, adolescentes y familias, identificar las supuestas transgresiones hacia la sociedad y reaprender. Sin embargo, el aprendizaje más importante es determinar que no se construye esta asignatura para educar desde mi punto de vista, sino a partir del respeto y la responsabilidad hacia la diversidad, en la búsqueda de un proyecto de vida acorde con un conocimiento claro y preciso, dirigido a la toma de decisiones sin presiones, centrado en los estudiantes.

La ciudadanía sexual es un tema importante en el ámbito escolar, representa una dimensión que forma parte del ser humano y debe ser tratada desde el campo docente, a través de la transformación de pensamiento y enfocada a la perspectiva de género con equidad e igualdad, asociada al cambio de las nuevas generaciones que buscan una inclusión libre de sexismos.

Isabel Linares Martínez

## Referencias

Black, A., Buller, L., Hoyle, E., y Tood, M. (2019). *Feminismo para mentes inquietas*. Nueva York: Penguin Random House.

Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Obtenido desde [Http://Www.Lauragonzalez.Com/TC/El\\_genero\\_en\\_disputa\\_Buttler.Pdf](http://www.Lauragonzalez.Com/TC/El_genero_en_disputa_Buttler.Pdf).

CEPAL. (2019). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Obtenido desde <https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible/objetivos-desarrollo-sostenible-ods>

De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Obtenido desde <https://mujeresantioquia.gov.co/sites/default/files/biblioteca-digital/el-segundo-sexo/el-segundo-sexo.pdf>

Linares, I. (2020-Julio). *Construir el género en la escuela: la igualdad en el currículum, los espacios y el lenguaje*. Obtenido desde <https://zaguan.unizar.es/record/95277/files/TAZ-TFG-2020-1667.pdf>

Naciones Unidas. (1994). *Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo*. El Cairo: Naciones Unidas.

Pagura, M. F., Trevisi, M., Riboldi, A., y Miranda, C. (2013). *La conquista de la ciudadanía sexual en clave de género: tramas entre los posicionamientos teóricos y la intervención extensionista*. Obtenido desde <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/440/0>

Palacios, C. I. (2019). *HemBrujas*. Madrid: Planeta.

Villegas, M., y Kent, J. (2015). *Puberman*. Bogotá: Villegas Editores.

Villegas, M., y Kent, J. (2016). *Cosas de niñas*. Madrid: Planeta Junior.



## **Educación para la ciudadanía mundial y pensamiento complejo. Una investigación en la localidad de Tunjuelito, Bogotá**

Elisa Álvarez Monsalve<sup>1</sup>

La formación ciudadana es indispensable en la educación de las personas; se trata de: “un proceso permanente que debe iniciar desde los primeros años de vida, bajo una responsabilidad compartida por las distintas instancias de socialización” (Alvarado y Carreño, 2007, p. 13). Un escenario dispuesto para el reconocimiento del sujeto como actor político y social que vela por la construcción de ciudadanía, creando imaginarios sociales para movilizar a las personas, especialmente a los más excluidos de derechos: niños, jóvenes, mujeres, indígenas y afrodescendientes.

Así, la formación ciudadana se dirige a lograr la consolidación de personas con clara conciencia sobre sus derechos, deberes e importancia de su participación en la dinámica del contexto social. Por ello, ha de permitir a los estudiantes una participación consciente y autónoma en la defensa de sus derechos para el bien colectivo, potenciando el desarrollo de la democracia como estilo de vida que favorezca la convivencia. En este sentido, García afirma que la educación para la ciudadanía debe enseñarse en función de los problemas del mundo y de los requerimientos sociales de las comunidades (2009).

Por su parte, Ariza (2007) reconoce la formación ciudadana como esfera directamente vinculada al ejercicio de la participación, por lo cual

---

1 Licenciada en Educación Preescolar, Universidad de San Buenaventura, Bogotá; Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Maestrante en Educación en Tecnología, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Doctoranda en Educación, Universidad de Baja California; Docente de Preescolar, Colegio Venecia IED; correo electrónico: elisa1081@hotmail.com

resulta esencial facilitar a las personas la posibilidad de exponer, argumentar, cuestionar y concertar sobre las decisiones de su colectivo. Sin embargo, el actual contexto nacional expone una ciudadanía planteada desde el liberalismo político, reducida a “la tenencia de unos derechos abstractos y universales, restringidos básicamente al ejercicio del voto” (Ariza, 2007, p. 159).

La organización burocrática del país se dedica a elaborar normas y leyes de una forma tal que un grupo reducido toma decisiones para las comunidades, allí la participación de la sociedad es mínima. Todo el territorio nacional ha padecido la violación sistemática de Derechos Humanos debido al conflicto armado; justamente por ello Rodríguez (2011) sostiene que las personas son privadas de sus derechos cuando “se les niega el derecho a tener derechos”.

Ello se expresa en el contexto escolar, donde se observa poca participación estudiantil frente a situaciones sociales y de convivencia en el entorno; al respecto, Barbero advierte que en la actualidad la escuela no educa para la democracia “uno no aprende a ser democrático en cursos sobre democracia, uno aprende a ser democrático en familias democráticas, en escuelas democráticas, con medios de comunicación democráticos” (1998, p. 4). Entonces es necesario formar ciudadanos capaces de reconocer los lenguajes y discursos que afectan sus entornos familiares, sociales y ecológicos de sus comunidades: “La escuela tiene que enseñar a leer ciudadanamente el mundo, es decir, tiene que ayudar a crear en los jóvenes una mentalidad crítica, cuestionadora, des-ajustadora de la inercia en que la gente vive” (Barbero, 1998, p. 7).

Por su parte, considerando el papel de los maestros, como quienes contribuyen en gran medida al proceso de formación, es necesario comprender que la educación ya no significa solo transmitir conocimiento, debe fortalecer la identidad, la participación, la democracia, el pensamiento crítico y reflexivo, hasta concebirse en una actividad política que forme ciudadanos autónomos; por ello, Delval (2013) entiende al maestro como quien facilita y crea situaciones para que el estudiante aprenda una verdadera democracia a partir de su propia práctica.

En consecuencia, pensar la formación ciudadana supone reflexionar alrededor de cómo hacerla efectiva en los contextos, especialmente los educativos; con esta lógica, Freire (2001) argumenta que la escuela debe

implicar la comprensión del mundo, la creación del sentido común. Tal es la razón que lleva a convocarla como principal agente de este proceso, acrecentando valores como la solidaridad, la cooperación, la convivencia, la paz y la participación, articulando la vida en común, basada en ideales de justicia social. Al respecto, Maldonado (2014) advierte la necesidad de una educación que brinde posibilidades de y para la vida, antes que destrezas, habilidades, competencias, técnicas o contenidos cognitivos.

### **La Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM), como estrategia para trabajar la formación ciudadana**

La ECM es una estrategia educativa emergente que busca contribuir a construir un mundo más equitativo, sostenible y pacífico, donde todos los ciudadanos tienen el objetivo de un bienestar colectivo, como humanidad. La investigación, desarrollada en la localidad de Tunjuelito, abordó una mirada crítica, incluyendo identidades múltiples que se comprometen unas con otras, desde un enfoque humanista, crítico y “decolonial”; reconociendo posturas como la de Andreotti (2006), quien señala que las relaciones y representaciones de poder norte-sur tienen efecto sobre las identidades, relaciones sociales, la política, la distribución del trabajo y riqueza en el mundo; así como la de Vigna (2007), quien afirma que una educación para la ciudadanía mundial implica verla como posibilidad realizable.

El proyecto presenta algunos componentes de la ECM; en primer lugar, la educación en Derechos Humanos plantea el reconocimiento de los derechos colectivos y sociales de las personas en cada uno de los contextos; segundo, presenta la educación para la paz identificándola como contenido transversal de la formación, urgiendo a un cambio, de la cultura de violencia por una de paz; finalmente, propone la educación para el desarrollo sostenible como una propuesta educativa encaminada a lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la agenda 2030 (ODS, 2018).

Así mismo, la investigación recurre al pensamiento complejo para la construcción de una ciudadanía mundial; para ello, parte del pensamiento de Edgar Morin, desde los principios para un pensamiento vinculante y los siete saberes necesarios para la educación del futuro, lo cual facilita un proceso de reflexión y crítica epistemológica que surge de las prácticas pedagógicas generadas en los contextos, permitiendo la

comprensión de la realidad para transformarla en beneficio de todos. Por tanto, el trabajo incluye la cultura humanista, las artes, la literatura y la filosofía, para sensibilizar frente a las relaciones complejas de las personas con el otro, la sociedad y el mundo.

Es en este sentido que Morin (2002) destaca la educación como agente cuyo deber es contribuir a la autoformación de la persona, reconociendo la condición humana como parte esencial del convertirse en ciudadano; no se trata de plantear un educación completamente nueva, sino de una reforma educativa con visión “global sistémica”, que involucre las diversas áreas del conocimiento humano (Morin, 1999); para ello, es necesario tener en cuenta los contextos y visiones sistémicas, que son intersectoriales.

En suma, la investigación plantea una concepción de formación ciudadana que pretende enfoques formales e informales, intervenciones curriculares y extracurriculares, y vías convencionales y no convencionales de participación en contextos escolares, las cuales pueden ser impartidas de forma interdisciplinar en todas las áreas, facilitando iniciativas que generen transformaciones en los estudiantes. Al respecto, Carvajal (2015) destaca la importancia de que las instituciones educativas posibiliten a las personas concebirse como integrantes de una nación heterogénea, y les faculten para comprender la historia y características de los diversos grupos que habitan el planeta.

La investigación se desarrolló con un diseño no experimental de enfoque cuantitativo y de tipo descriptivo. En primer lugar, se identificaron los elementos epistemológicos sobre ECM y pensamiento complejo, a partir de un análisis hermenéutico. Luego se realizó el diseño de una estrategia de medición a través de una encuesta, buscando conocer la percepción y el nivel de acuerdo o de desacuerdo, de maestros y maestras, frente a los planteamientos. La encuesta fue resuelta por 337 docentes de preescolar, primaria y bachillerato, pertenecientes a colegios públicos de la localidad de Tunjuelito, Bogotá, seleccionados mediante un muestreo aleatorio.

El análisis de datos se realizó con el software SPSS, versión 24, presentando un estudio descriptivo multivariado de correspondencias múltiples, mapas factoriales y gráficos descriptivos univariados; al tiempo, se generó un examen de los elementos socio-demográficos y los procesos de educación en Derechos Humanos, educación para la paz, educación para el desarrollo sostenible y pensamiento complejo.

Como resultado de la implementación del instrumento, fue posible identificar que maestros y maestras reconocen la necesidad de trabajar estos temas con los estudiantes, a partir de la implementación de estrategias que permitan mejorar las necesidades de sus contextos. Específicamente frente a educación en Derechos Humanos, se mostraron de acuerdo con abordar elementos del Plan Nacional de Derechos Humanos vigente en Colombia, promoviendo mecanismos de participación y formas de vivir la democracia en los entornos reales, para construir una ciudadanía local y global.

Respecto a educación para la paz, los maestros expresan que es necesario incluir y trabajar esta esfera educativa desde los contextos familiares, escolares y comunitarios, para contribuir a la reconstrucción de una nueva sociedad y un nuevo país, especialmente en los espacios cotidianos. Además, destacaron la importancia de contar con voluntad política y social para promover una cultura de paz en los distintos escenarios, y que es imprescindible impulsar el papel de la mujer en la sociedad, planteando una visión de vida y trabajo común para un mejor vivir.

Complementando, en cuanto a los resultados sobre educación para el desarrollo sostenible, fue posible identificar que los docentes están de acuerdo con promover cambios de comportamiento en los estudiantes, facilitando reflexiones que generen procesos de conservación, identificando las afectaciones en sus entornos para reconocerlas como problema de todos, de tal forma que cada persona pueda crear cambios desde su cotidianidad. Maestros y maestras reiteran en este punto la importancia de un compromiso firme de los gobiernos, instituciones públicas y privadas, medios de comunicación y sociedad en general para promover procesos sostenibles con la naturaleza.

Por otra parte, maestros y maestras destacan que los estudiantes de sus comunidades no se reconocen como ciudadanos del mundo ni asumen las consecuencias de sus comportamientos. Lo cual se vincula a la opinión de Abril (2015), quien sostiene que la educación se ha limitado a reproducir la destrucción y el poder financiero, secuestrando la democracia; por esto necesario recuperarla, planteando una educación dirigida hacia otras perspectivas, robusteciendo la formación ciudadana desde la concepción de una sociedad democrática, que reconoce a las personas como participantes activos en la construcción de un Estado dispuesto para el bienestar de todos.

Finalmente, respecto al pensamiento complejo, la población docente reconoció que la educación es un proceso de concienciación y reflexión capaz de contribuir a transformar las realidades de quienes la viven. Al tiempo, se muestran acuerdo con la necesidad de analizar, junto a sus estudiantes, las estructuras institucionales de la actualidad y la forma como deshumanizan los procesos, para generar reflexiones alrededor del ser humano que se educa en la sociedad.

El objetivo general de la investigación consistió en generar un planteamiento pedagógico centrado en la educación para la ciudadanía mundial y el pensamiento complejo, que contribuya a mejorar los procesos de formación ciudadana; se trata de trabajar en las instituciones educativas con maestros, estudiantes y padres de familia. A partir de un proceso de sensibilización de maestros y maestras, que funciona como acercamiento al marco teórico sobre ECM y pensamiento complejo, se pasa a sugerir algunos temas vinculados con dichas esferas, para desarrollarlos junto a los estudiantes de acuerdo a las necesidades del contexto.

A continuación, se plantean algunas estrategias que pueden ser utilizadas para desarrollar los temas con niños y niñas, involucrando a las familias y a la comunidad educativa. Finalmente, se sugiere realizar una sistematización de experiencias, a través de escritos, videos y fotos, entre otras opciones, de tal manera que todo pueda ser socializado con otros grupos.

Una vez presentado el cuerpo del trabajo, en este momento resulta conveniente describir algunas de las estrategias realizadas; que se plantean como sugerencias para maestros y maestras que deseen abordar el trabajo de educación para la ciudadanía mundial y pensamiento complejo en sus aulas. El objetivo de las estrategias es promover la formación ciudadana, la recuperación de la memoria, el reconocimiento de la diferencia y la re-significación del proceso educativo.

### **Bibliotecas humanas**

Estrategia planteada en Dinamarca en el año 2000, por la ONG Stop the violence; sus objetivos primordiales son: la disminución de la violencia entre jóvenes; fomentar el diálogo; estimular el intercambio de experiencias y la recuperación de la memoria; además, se interesa por el reconocimiento de la diferencia mediante el uso de bibliotecas.

## Sentipensar

Término creado por Saturnino de la Torre y María Cándida Moraes en 1997 para plantear la necesidad de comprender al ser humano en su integridad; en tal sentido, sostienen que el ser humano actúa en su vida cotidiana como un todo, es decir que pensamiento y sentimiento se encuentran en “holomovimiento” durante su existencia normal. “Sentipensar” es el proceso mediante el cual emociones y razón trabajan en conjunto para contribuir a la formación del ser humano. Educar para “sentipensar” es hacerlo en el camino del amor, la entereza y la sabiduría (Moraes y De la Torre, 2001).

## Pre-textos

Programa de formación creado por la académica Doris Sommer, profesora de lenguas romances, literatura y estudios afroamericanos de la Universidad de Harvard, quien está convencida de que con la educación “se siembra paz, pero con el arte se cosecha”. Su propuesta hace énfasis en la importancia de enseñar a través del arte, la literatura y la creatividad, para desarrollar procesos de aprendizaje basados en la paz y la ciudadanía.

## El buen vivir

Iniciativa política y filosófica basada en el “*Sumak Kawsay*”, cosmovisión ancestral Kichwa que comprende al ser humano como parte integral e interdependiente de su entorno social y natural. En tal sentido, Collado, Madroñero y Álvarez plantean que la educación del buen vivir se nutre de la formación humana transdisciplinar, la cual provoca una polise-mia propia de los contextos inter- y transculturales; así, la transdisciplinariedad es una metodología epistemológica idónea para promover las competencias profesionales en la educación del buen vivir (Collado, Madroñero y Álvarez, 2018).

## Conclusiones

Repensar la formación ciudadana es hoy una obligación de nuestras sociedades para con las futuras generaciones, que se cumplirá si se desarrollan aportes que contribuyan, con igualdad de condiciones y expectativas, a la construcción de proyectos de vida acordes con las necesidades de las personas, renovando y haciendo frente a los mecanismos

de control impuestos y naturalizados por el sistema de organización en la sociedad. Solo a través de una formación ciudadana se lograrán cambios que hagan menos indigna la vida de las personas.

La ECM y el pensamiento complejo pueden ser planteadas como estrategias educativas en los contextos de formación, reconociéndonos como humanos, ciudadanos que promueven el bien común en sus entornos para vivir armónicamente. La investigación permitió reconocer que maestros y maestras tienen voluntad e interés por trabajar la ECM y el pensamiento complejo con sus estudiantes, pues los ven como alternativa para atender la necesidad fortalecer procesos de formación ciudadana, posibilitando la participación, la expresión, la comunicación y el diálogo.

Todos debemos intervenir en el proceso de formación de la sociedad, convirtiéndonos en agentes activos que exigen a los gobiernos una participación democrática, como derecho fundamental para el avance positivo de cada generación. Urge en Colombia un proyecto común donde las personas puedan reconocerse como ciudadanos; debemos promover la participación horizontal para garantizar los derechos adquiridos al hacer parte de un Estado, es este camino que la ECM resulta fundamental.

La escuela y sus maestros deben recuperar su razón de ser, creando procesos pedagógicos para una formación ciudadana con componentes axiológicos y de participación democrática, que contribuyan a mejorar las condiciones de vida de las personas; desarrollando en los estudiantes una sensibilidad frente a la riqueza cultural, social y natural de nuestra propia sociedad; y permitiendo diálogos y aprendizajes en las interacciones entre personas, colectivos y entornos, de tal forma que sea posible construir cambios graduales en las comunidades.

Curiosa es nuestra situación de hijos de la Tierra. Estamos por una breve visita y no sabemos con qué fin, aunque a veces creemos presentirlo. Ante la vida cotidiana no es necesario reflexionar demasiado: estamos para los demás. Ante todo, para aquellos de cuya sonrisa y bienestar depende nuestra felicidad.

Albert Einstein

## Referencias

- Abril, D. (2015). Citizenship education and complexity looks from the eco pedagogy. *Diálogo Andino*, No. 47, pp. 93-103. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200010>
- Alvarado, S., y Carreño, M. (2007). La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, Vol. 5, No. 1, pp. 1-15. Obtenido desde <https://www.redalyc.org/pdf/773/77350102.pdf>
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy and practice: A Development Education Review*, No. 3, pp. 83 -98.
- Ariza, A. (2007). Democracias, ciudadanía y formación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*, No. 27, pp. 150-163.
- Barbero, J. M. (1998). Retos culturales de la comunicación a la educación. *Comunicación, educación y cultura. Relaciones, aproximaciones y nuevos retos*. Obtenido desde [http://biblioteca-digital.ucsh.cl/greenstone/collect/revista1\\_old/archives/HASHab04/243784bd.dir/Retos%20culturales%20de%20la%20comunicacion%20a%20la%20educacion.pdf](http://biblioteca-digital.ucsh.cl/greenstone/collect/revista1_old/archives/HASHab04/243784bd.dir/Retos%20culturales%20de%20la%20comunicacion%20a%20la%20educacion.pdf)
- Carvajal, H. (2015). Educación en bioética y la formación para la ciudadanía. *Revista de investigación y pedagogía Praxis y Saber*, pp. 225-242.
- Collado, J., Madroñero, M., y Álvarez, F. (2018). Educación transdisciplinar: formando en competencias para el buen vivir. Scielo. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601487>
- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica*, No. 40, pp. 1-18. Obtenido el 26 de junio de 2020 desde [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2013000100004&lng=es&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100004&lng=es&tlng=en)
- Freire, P. (2001). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

- García, F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, pp. 5-10.
- Maldonado, C. (2014). ¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad? *Intersticios sociales*, No. 7. Obtenido desde <http://www.scielo.org.mx/pdf/ins/n7/n7a2.pdf>
- Moraes, C., y De la Torre, S. (2001). *Sentipensar bajo la mirada autopoietica o como reencantar creativamente la educación*. Obtenido desde <http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensartweb.pdf>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la forma de reformar el pensamiento*. Argentina: Nueva visión.
- Rodríguez, C. (2011, Julio-Diciembre). Los Derechos Humanos en América Latina: por qué y para quién. *Psicología desde el Caribe*, No. 8, pp. 53- 62
- ODS. (2018). *Objetivos de Desarrollo Sostenible en Colombia: Los retos para 2030*. Bogotá: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Vigna, S. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Barcelona: Intermon Oxfam.

# Escuela de padres ¡Hombres!

## Masculinidades entre el hogar y la escuela

Carlos Borja<sup>1</sup>

El hombre debe convencer de tres cosas, que no es una mujer,  
que no es un bebé y que no es homosexual.  
Badinter

Yo agregaría dos más, que no es un fracasado, ni es un inútil.

### Introducción

Talleres, actividades, reuniones y encuentros escolares con familias, o las “Escuelas de Padres” -padres y madres-, institucionalizadas en varias normas a lo largo de estas décadas, han sido particularmente lideradas por cuidadoras mujeres que, como madres y acudientes, han asistido y participado por muchas generaciones en la escuela, hasta la actual; cifras apoyadas con porcentajes, para preescolar, de entre 80 y 90% para el período 2019 y 2020 (Borja, 2020d), que se quiso documentar el acompañamiento del proceso académico y formativo de los estudiantes en este ciclo escolar.

En medio de esta naturalizada dinámica se evidencia que, con espontaneidad y en forma gradual, van apareciendo acudientes hombres (padres, padrastros y abuelos, entre otros), para sumarse también al apoyo del proceso educativo; aunque de manera imperceptible, muy significativa como hito, quizás cambiando prácticas, imaginarios y creencias (La Furcia, 2016) sobre el mismo hombre (como categoría genérica) y, por ende, la “masculinidad”, no solo respecto a la escuela (como exponen Cano, Motta, Valderrama y Gil, 2016), sino desde el hogar, interviniendo

---

1 Especialización en Pedagogía; Magíster en Género y Sexualidad; Psicólogo y Orientador Escolar de Preescolar, Colegio INEM de Kennedy Francisco de Paula Santander, Sede A, Primera Infancia, localidad de Kennedy, Bogotá; correo electrónico: cborja@educacionbogota.edu.co

do en labores domésticas, de crianza, cuidado, expresión de afecto y amor hacia los integrantes de su familia y parejas, que antes se consideraban propias del género femenino.

Esta transformación y evolución, que puede ser interpretada positivamente en la población masculina, representa cambios sustanciales en la cultura, la sociedad, las comunidades, los géneros (García, 2015, p. 8), las familias, la educación y la institucionalidad, pensándola como estructura tradicional, más otras esferas; contribuyendo tal vez a la posibilidad de lograr mayores igualdades, desde los contextos escolares y familiares, para las mujeres en nuestro país; además de impactar en la disminución de injusticias e inequidades frente a roles sociales, sexuales y de género.

Un fenómeno tal, que ha movilizó a nuevas generaciones para continuar esta participación, y se suma al ejemplo para los niños, quienes aprenden a través del modelamiento/modelado, es decir de la imitación de adultos en su familia (Bandura y Walters, 1974; Bandura, citado en Jara, Olivera y Yerrèn, 2018), especialmente los masculinos, respecto a comportamientos, acciones, actividades, labores y actuaciones en hombres que pueden cambiar benéfica y poderosamente el concepto clásico de padre/papá.

### **Escuela de padres hombres, ¿no es redundante, orientador?**

La propuesta de adicionar la “Escuela de padres hombres” al cronograma escolar anual, paralela a la de familias, es una inquietud asociada al hecho de observar cómo los acudientes hombres poco a poco emergen como figuras paternas en las instituciones educativas, no solo con la corresponsabilidad de asistir y participar en reuniones, talleres y actividades programadas en las instalaciones del colegio (Borja, 2019a), sino desde la cotidianidad de estar presentes y acompañar a sus hijos e hijas en el proceso de escolarización inicial.

Expresada como Proyecto de Escuelas Familiares desde el 2019, incluido en el Plan Anual de Orientación Escolar (POA) de Preescolar, jornada mañana del INEM de Kennedy, la “Escuela de padres hombres” funciona como posibilidad de integrarse con los proyectos transversales, articulada de muchas formas al Proyecto de Educación para la Sexualidad que se trabaja con las docentes de Jardín y Transición, proponiendo

generar espacios de reflexión, discusión, análisis y conversación sobre experiencias en los asistentes hombres, para fortalecer las relaciones socio-familiares, de pareja, familia-escuela (Borja, 2020b), y entre padres e hijos, en cuanto a la sana interacción, la armonía, la “convivencia escolar en casa” -ahora con la pandemia del Covid19- y, como se mencionó anteriormente, el adecuado ejemplo desde los roles masculinos en el hogar y frente a la crianza de sus hijos e hijas.

Bajo estos entendidos se generan espacios de interlocución, diálogos y discusiones que permiten una auto-reflexión para redefinir la masculinidad<sup>2</sup> actual, promoviendo, por supuesto, la equidad (de género, de elección sexual, de creencias, de cuidado, de actividades, oficios, entre otras), apuntando a posicionar el trato equilibrado e incluyente en dichas interacciones. Aportando al logro de relaciones justas entre hombres y mujeres y respeto por las diferencias, sin implicar inferioridad o superioridad como vía para garantizar derechos en función de la dignidad humana.

De lo anterior, es posible evidenciar un resultado reciente sobre la situación inequitativa y desigual de la permanencia de hombres y mujeres en el hogar, cuando se revisa la composición familiar de los estudiantes en Preescolar, correspondiente a los años 2019 y 2020 (Borja, 2020d), período durante el cual 61% de la población infantil aún conviven con padre y madre biológicos, mientras que solo 38% lo hace con uno u otro de sus progenitores. El índice indica que poco menos de la mitad de las parejas que intentaron conformar su hogar biparental, terminó separándose; una situación recurrente afrontada y sufrida desde muy temprana edad (4 años) por la población infantil.

Sin contar con que 1% de la población ya vive con otros cuidadores, enmarcados en la categoría de familias poli-genéticas, reintegradas o reestructuradas, condición que, proyectada, posiblemente se esté presentando en mayor proporción con estudiantes de primaria y bachillerato del INEM, aunque faltan mayores estudios al respecto. Así, en tales familias reestructuradas (y no consanguíneas, con madrastras, padrastros o familiares políticos), el cuidado y custodia de estudiantes está a cargo de

---

2 Definida brevemente, la masculinidad es, al mismo tiempo, la posición en las relaciones de género, prácticas por las cuales hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género, y los efectos de dichas prácticas en la experiencia corporal, la personalidad y la cultura (Connell, 1995, p. 6).

integrantes diferentes de progenitores, es decir, tías, hermanas mayores y menores de edad, quienes muchas veces deben asumir responsabilidades de adultos (Osorio, Borja y Brunal, 2019, p. 258).

Como se mencionó, surge la categoría de monoparentalidad, referida a la presencia o ausencia de alguno de los dos progenitores (esta segunda aun mayormente en el hombre, con 37%, respecto a un 3% de la mujer); a pesar de la aceptada incidencia histórica masculina (Cano, Motta, Valderrama y Gil, 2016), sigue el controversial fenómeno del “madresolterismo”, reafirmado por las estadísticas (Borja, 2020d), pues todavía es la mujer quien principalmente se hace cargo de sus hijos (97%), frente al hombre (63%).

A pesar de estas diferencias, hoy día se puede afirmar, con cierto optimismo, que han cambiado -afirmativamente- las tradicionales cifras y discursos del padre desaparecido, “irresponsable”, pues disminuido ostensiblemente, por lo menos en esta población escolar de primera infancia, lo cual es un antecedente significativo frente al asunto actual de las masculinidades y la configuración social del hombre, como se expondrá a continuación.

### **¿Hombres renacidos, masculinidades nuevas?**

La experiencia permitió inferir que hoy gran cantidad de hombres de diferentes edades (Borja, 2020a), realizan actividades que hace algunas décadas se consideraban obligatorias y exclusivas de mujeres; a ello se suma un cambio de actitudes, posturas, pensamientos, comportamientos y expresiones, que antes también eran vistas como muestra de debilidad, fragilidad o “afeminamiento”; en la actualidad se expresan sin que ello signifique necesariamente que pierden su masculinidad u hombría.

Sin embargo, conservamos estereotipos, tabús y taras discursivas que impiden al hombre evolucionar hacia “un nuevo hombre”; prevalece una imagen que debe presentarse a las mujeres, la cual paradójicamente es exigida por ellas como aspecto inherente en la masculinidad, creando confusión y contradicciones. Al tiempo, hay quienes promueven otra concepción, por ejemplo, como “machos”, en términos de las “Masculinidades híbridas” de Pascoe (citado por Guzmán, 2018), donde no se deben presentar como algo nuevo, sino centrar los esfuerzos hacia la incorporación de elementos no-hegemónicos que generen nuevos modelos y relaciones.

Así, aunque no necesariamente muchos lo hagan porque están saturados del tema de género, la masculinidad en crisis (Guzmán, 2018), o sientan la necesidad de crear un movimiento de “nuevas masculinidades” o “masculinidades alternativas”, con grupos de hombres que abogan por igualdad de género en toda esfera de la vida (Sáez, citado por Reina, 2014); hay quienes deciden promover la crítica a la masculinidad hegemónica estructural -patriarcalismo-, que reproduce la inobservancia de derechos en diversas poblaciones y grupos, en la escuela, el trabajo o el deporte (Ruiz, 2017, p. 29), luchando por erradicar todo tipo de violencia, naturalizada en mujeres, niños, ancianos y, ocultamente, también en los mismos hombres.

En cuanto a las diferentes violencias, muchos hombres han avanzado, dejando prácticas consideradas machistas y retrogradas para pasar a ejercicios de transformación, procurando no reforzar posturas machistas en sus hijos varones, como viene pasando en la crianza, con o sin intención de reproducir lo que afecta dichas posiciones a lo largo de la vida adulta, porque lo repudian en hombres; a ello se suma el aprendizaje social modelado y heredado de acciones y aceptaciones del tradicional rol masculino en hogares, familias, comunidades y sociedad, de acuerdo a las imposiciones culturales que perviven en el cuerpo, nuestro sexo (genital y físico) y su efecto en la construcción social de identidades desde lo femenino y masculino (García, 2015).

Las expectativas de lo que significa ser hombre generan cuestionamientos sobre el modelo tradicional de masculinidad/hombría, que puede ser superado por estas nuevas masculinidades. Una de las bases para replantear tal perspectiva es la capacidad auto-reflexiva y crítica hacia los distintos modelos, valores, prácticas y experiencias de la masculinidad (Guzmán, 2018).

Al respecto, es importante reconocer que las mujeres tienen determinación superior para cuidar, poca hacia sí mismas, mientras que muchos hombres funcionan al revés, no son conscientes de cuidarse y ello supone, por demás, un problema de salud pública, pues “No hay nuevos hombres, los que hay ahora, los ha habido siempre, pero han estado invisibilizados; ahora afloran otras maneras de ser hombre” (Sáez, 2014, citada por Reina, 2014). Así, sería posible afirmar que ser hombre colombiano, incluso bogotano, ha significado construir elementos diferenciadores del modelo tradicional masculino, representando el cuidado,

protección, crianza, expresión de sentimientos y emociones, entre otras manifestaciones masculinas consideradas propias de roles femeninos.

Frente a la restricción emocional masculina de no hablar o expresar sus sentimientos, sumada a la obsesión por distintos logros, como ser triunfador, conseguir dinero, fama, poder y estatus, compitiendo siempre con los demás; es importante reconocer que hoy todavía es la forma como los hombres aprenden a relacionarse, ejerciendo un represivo, fuerte y nocivo autocontrol que impide exteriorizar el dolor, la tristeza, la derrota, el temor, la inseguridad, la debilidad, entre otras emociones, lo cual significa parecer lo que quizás no se desea y optar forzosamente por acciones de atrevimiento, temeridad, osadía o riesgo, al límite de la muerte, una vida de actitudes adolescentes o inmaduras.

### **Metodologías... ¿Psicosociales?**

Se trataron dos metodologías particulares: a) Participación: antes que llevar información o datos, se promovió en los padres una posición activa desde sus particularidades, como aporte en la construcción grupal de alternativas; y b) Negociación de saberes, lo cual implica que quien coordina un grupo se asuma como posibilitador, dinamizador y gestor, promoviendo el intercambio a partir del saber de los integrantes (García, 2009).

Ahora bien, entre diferentes métodos cualitativos/etnográficos, se resaltan los talleres de padres hombres, como grupo focal; la intención del investigador, además de obtener una guía/instrumento -validado-, es conseguir orden y control, para facilitar la libertad de expresarse, decir, comentar, argumentar y opinar, lo cual fortalece la relación con quien solicita una contestación sincera del instrumento, mientras también se resuelven dudas frente a preguntas. Tal Cuestionario (inédito desde Orientación Escolar), aplicado individualmente a los hombres asistentes a reuniones o citaciones en el INEM, es el instrumento que registra opiniones para verificar hipótesis, intereses, cuestiones, recurrencias o eventos dentro y en relación con la escuela, todos ellos problematizados, con intención investigativa.

Buscando mayor rigor, el cuestionario proporciona información precisa, lo cual facilita nombrar categorías e interpretarlas para una serie de 19 preguntas sobre conceptos y aspectos de la masculinidad, ser hombre

y diferencias entre géneros; que buscan corroborar si hay cambios inter-generacionales, qué prácticas aún se repiten, o apoyar la idea de que los padres son nuevos hombres y expresan su masculinidad de forma diferente, aportando al cambio en el rol tradicional de la masculinidad hegemónica (Díez, 2015), y disminuyendo desigualdades entre géneros.

## **Redescubriendo masculinidades**

Luego de las reflexiones, los asistentes a las actividades escolares expresaron sus percepciones y miradas hacia sí mismos como hombres, para descubrir que son distintos de sus padres, abuelos y tíos, sintiendo que evolucionaban en sus acciones cotidianas, aunque notando que éstas seguían invisibilizadas e imperceptibles, no solo para ellos, sino para las familias y la sociedad misma; también reconocieron que tales cambios eran significativos para la cultura, las comunidades, constructos, conceptos académicos y teóricos, la práctica educativa y las políticas públicas, pero especialmente para consigo mismos y las mujeres. A continuación, se resaltan algunas apreciaciones de los padres hombres, extraídas del cuestionario.

### **Pregunta 9. ¿Qué enseña e inculca a hijos varones?**

El respeto, uno de los valores más transmitidos de padres a hijos, también recurrente en datos de otro estudio con las familias (Borja, 2020d), es reforzado principalmente por los demás, niñas y mujeres, la familia, la vida, incluyéndose hacia sí mismos (amor propio). Es seguido la importancia de ser responsables/tener responsabilidad, específicamente cumplir con las obligaciones, compromisos y actuar bien, además de ser honestos, bondadosos, humildes, buenas personas, tener modales y ser honrados.

Por otra parte, los padres expresaron que enseñan lo mismo a sus hijos y a sus hijas, educándoles con los mismos principios heredados de sus padres; al tiempo, destacan la enseñanza a través del buen ejemplo, dirigida a valorar a los demás, comportarse, no imponerse a las mujeres, no pegarles sino amarlas, cocinar, ayudar en casa y con los quehaceres domésticos. Se busca inculcar disciplina, esfuerzo, ser buenos estudiantes y dar mucho amor.

## **Pregunta 12. ¿Qué es para usted el machismo?**

En general hubo coincidencias en las opiniones frente al machismo, catalogándole como un mal humano, algo sin razón, que emplea expresiones erróneas y pensamientos absurdos, con sentimientos retrógrados y egoístas alimentados por la sociedad, donde el hombre es único y no más; el término también fue asociado con expresiones como: ser, creerse y sentirse más o superior a las mujeres, donde lo único que vale es lo que “nosotros” hacemos; o humillar a alguien por su forma de ser, pasando por encima de los demás sin medir los daños. Se catalogó a quien tiene expresiones machistas como arrogante, prepotente, imponente o grosero; destacando que cree tener el poder del hogar, lo cual es una expresión de autoritarismo negativa.

Por otro lado, no tratar a una mujer con igualdad se asocia con expresiones como: imponerse a ellas, sin respetarlas, con actitudes dominantes y de esclavitud; se ve como una forma de maltrato que implica, a su vez, disminuirles sin darles valor alguno, hasta llegar al abuso. También se relacionó esta situación con conductas como no hacer ciertas cosas porque son destinadas a ellas, lo cual lleva a dejarlas en sus manos, sin colaborar; igualmente, implica que la mujer haga todo, pues, para el caso, solo cuenta la palabra del hombre.

Para los asistentes, la inequidad supone pensar que las mujeres no pueden hacer algo porque es del territorio masculino pues, en el fondo, se asume que no sirven para nada. Desde sus expresiones, que pueden funcionar como juego de palabras, se trata de: “indiscriminar a la mujer”. El machismo es visto como una pérdida de tiempo y, aunque ha existido por mucho tiempo, hoy se ha cambiado para mejorar, llegando incluso a ubicarse en el lado contrario: el rol masculino sometido a las mujeres.

## **Consideraciones e interpretaciones (Aún no concluyentes)**

El presente es un acercamiento investigativo para ofrecer alternativas en la escuela, posibilitando, desde el pensamiento crítico, el análisis, reflexión y la reconstrucción cognitiva, emocional y de comportamientos en procesos sociales como las nuevas masculinidades, los cuales, de acuerdo con Connell (1995), no son un objeto coherente sobre el cual se pueda producir una ciencia generalizadora.

Por tal motivo, es posible comprender que cuando se preguntó al grupo: ¿qué piensa sobre los hombres que no lloran, ni son cariñosos o tiernos, que no expresan sus sentimientos, no son delicados y similares?, las respuestas se refirieron aspectos como la forma de crianza, es decir, desde pequeños no se les inculcaron formas de expresar sentimientos; también se señalaron situaciones ajenas, como ser educados de esa manera; ello podría ser interpretado como un indiciador de ser machista consigo mismo, lo cual, consecuentemente, lleva a modelar personas cerradas, temerosas de expresar lo que sienten, introvertidas que, en ocasiones, plantan muros sentimentales.

El trabajo realizado permitió a los asistentes reconocer que estos aspectos también habitan en ellos, a pesar de que muchas veces no se manifiesten; son hombres que prefieren guardar sus emociones o expresarse a su modo, algunos solo lo hacen con sus seres amados, aunque están convencidos de que deberían enunciar todos los sentimientos con tranquilidad, sin importar los imaginarios sociales, los pensamientos antiguos que presionan y obligan a los hombres a mostrar fortaleza, a comportarse como tal y aparentar firmeza.

Muchos expresaron que los hombres son sensibles -aunque varoniles-, tienen ternura, aman, lloran y sienten las cosas que pasan -como una mujer-; aunque son difíciles de expresar, también tienen esas cualidades. Todos podrían hacer uso de esta opción sin miedo o recriminaciones, pero afirmaron que eso es mentira, pues no todos son iguales y no debe ser así; es decir, entre hombres pueden presentarse muchas diferencias. Sin embargo, su condición como iguales a las mujeres les permite asegurar que, en ocasiones, pueden mostrar sus sentimientos, llorar (Ruiz, 2000), ser tiernos y cariñosos. Todo esto lo único que realmente destaca es la importancia de las nuevas masculinidades, desde su posibilidad de permitir a los hombres demostrar cariño y amor, llevándolo a sus hijos y esposas.

## Referencias

- Bandura, A., y Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Sandford: Alianza Universidad, Alianza Editorial.
- Borja, C. (2018). *En torno a la mujer actual, para las estudiantes Mercedarias, desde sus miradas fenomenológicas como covisualidad*. Trabajo presentado en el Foro Distrital Vivamos la escuela con equidad de

género, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Obtenido desde <https://sway.office.com/dsD71G5NJSGLBGZk?ref=Link>

Borja, C. (2019a). *Corresponsabilidades familiares*. Obtenido desde [https://drive.google.com/open?id=1LFZ8nMcgdSrp-9nbxDZrr\\_bjgZ-2cR-pW](https://drive.google.com/open?id=1LFZ8nMcgdSrp-9nbxDZrr_bjgZ-2cR-pW)

Borja, C. (2019b). Orientador(a) escolar. Más que un pedagogo/a. ¿Un cambio de paradigma? O solamente un cambio en nuestras funciones. *Revista Educación y Ciudad*, 2(37). DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2149>

Borja, C. (2020a). *Escuela de padres hombres y nuevas masculinidades sentipensantes*. Obtenido desde [https://drive.google.com/open?id=1Q\\_e\\_j7ETlefEsTggx1bcAJ2r4v9YqAIB](https://drive.google.com/open?id=1Q_e_j7ETlefEsTggx1bcAJ2r4v9YqAIB)

Borja, C. (2020b). *Percepciones de familias sobre su participación en la escuela. Articulando voces de madres, padres y acudientes de estudiantes en jardín y transición*. Obtenido desde <https://drive.google.com/file/d/1Aiq383qIMsq3VkjQdxDWkAIqb5Ix6ifc/view?usp=sharing>

Borja, C. (2020c). *COSMO: construyendo masculinidades en el contexto escolar desde orientación*. Obtenido desde <https://cajaherramientasp.idep.edu.co/herramienta/195>

Borja, C. (2020d). Hallazgos, caracterización familias preescolar 2019-2020. Obtenido desde [https://drive.google.com/file/d/1q6KCTgCNI0OGhJb\\_PWcOki1-gKzI3H-4/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1q6KCTgCNI0OGhJb_PWcOki1-gKzI3H-4/view?usp=sharing)

Cano, A., Motta, M., Valderrama, L., y Gil, C. (2016). Jefatura masculina en hogares monoparentales: adaptaciones de los hombres a las necesidades de sus hijos. *Revista colombiana de sociología*, 39(1), pp. 123-145.

Connell, R. (1995). *La organización social de la masculinidad*. California: Berkeley Press.

Díez, E. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Ibero-americana de Educação*, No. 68, pp. 79-98.

- García, L. (2015). *Nuevas masculinidades: discursos y prácticas de resistencia al patriarcado*. Quito: FLACSO.
- García, J. (2009). *Metodologías de intervención psicosocial*. Obtenido desde <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/El-SentidoDeLasMetodologiasdeIntervencionPsicosocial.pdf>
- Guzmán, G. (2018). *Nuevas masculinidades: qué son y qué se propone en ellas*. Obtenido desde <https://psicologiaymente.com/social/nuevas-masculinidades>
- Jara, M., Olivera, M., y Yerrèn, E. (2018). Teoría de la personalidad según Albert Bandura. *Revista de Investigación de estudiantes de Psicología JANG*, 7(2), pp. 22-35.
- La Furcia, A. (2016). Los colores de las fantasías. Estudios sobre masculinidades en Colombia: crítica feminista y geopolítica del conocimiento en la matriz colonial. *Revista colombiana de sociología*, 59(1), pp. 47-78.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Ley 1404 de julio 27. Por la cual se crea el programa escuela para padres y madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2018). *Glosario de términos sobre diversidad afectivo sexual*. Plan Nacional sobre el Sida. Milán: Centro di Iniziativa Gay (CIG).
- Mujeres sin violencia. (2016). *Nuevas masculinidades: reconstruyendo la hombría*. Obtenido desde <https://www.gob.mx/mujeressinviolencia/articulos/nuevas-masculinidades-reconstruyendo-la-hombria>
- Osorio, S., Borja, C., y Brunal, A. (2019). La investigación como empoderamiento y resignificación de la orientación escolar. *Acompañamiento a experiencias pedagógicas: una apuesta sentipensante por la configuración de comunidades de saber y práctica*. Obtenido desde <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2211>

Ramírez, F., y Zwerg, A. (2012). *Metodología de la investigación: más que una receta*. Medellín: Universidad EAFIT, pp. 91-111.

Reina, C. (2014). *Nuevas masculinidades: la igualdad de género construida desde los hombres*. Obtenido desde [https://www.eldiario.es/andalucia/Nuevas-masculinidades-igualdad-construida-hombres\\_0\\_232376857.html](https://www.eldiario.es/andalucia/Nuevas-masculinidades-igualdad-construida-hombres_0_232376857.html)

Ruiz, J. (2017). *Nuevas masculinidades y feminidades rurales. Una experiencia en el Caribe colombiano*. Bogotá: SWISSAID.

Ruiz, J. (2020). *¡Los Niños están siendo víctimas de la hombría!* Bogotá: Colectivo Hombres y Masculinidades, Asociación Afecto.

Ruiz, J., y Gómez, M. (2020). *Hombrías a lo bien y en paz. Campaña para promover masculinidades liberadoras, en tiempos del Covid-19*. Obtenido desde <https://drive.google.com/open?id=1w0TQ2HryfRA-cX06CUIAjrxrvNzvyLjYD>

# La liga de los “Superchiquiciudadanos”

Mónica Cardona Correa<sup>1</sup>

## ¡Oh! Y ¿quiénes son ellos?

Les han visto por los pasillos del Colegio Liceo Nacional Antonia Santos, son: ¡La liga de los ¡Súperchiquiciudadanos!, quienes, en compañía de la Súper Profe, desarrollan acciones pedagógicas, llamadas misiones, con las cuales se fortalece la cultura ciudadana, y se promueve el cambio social en los diferentes entornos donde la liga hace presencia con sus herramientas poderosas: el juego, la literatura, las nuevas tecnologías, la fantasía, el arte y la exploración.

## Y... ¿De dónde surge está súper experiencia?

El proyecto pedagógico surge como iniciativa de una maestra de preescolar, de su interés por construir una estrategia que reconozca el papel protagónico y fundamental de niñas y niños como sujetos de derechos, que aportan al diálogo de las generaciones y a la construcción de país. Teniendo como plan de ruta el PEI del Colegio Antonia Santos “Educación para la convivencia”, inicia el diálogo permanente con niños y niñas, encontrando un interés por el mundo de los superhéroes.

El proyecto nació en 2016 como apuesta por el mejoramiento de la convivencia y las relaciones ciudadanas cotidianas; gracias a dinámicas construidas desde las lógicas creativas e innovadoras de la infancia, que permiten aprender a vivir en comunidad y trabajar juntos por la construcción social. En tal contexto los niños construyeron el lema: “¡Somos héroes gigantes, luchando como súper ciudadanos por la justicia,

---

1 Licenciada en Educación Preescolar, Universidad Pedagógica Nacional; Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Militar Nueva Granada; Magister en Desarrollo Educativo y Social, CINDE, Universidad Pedagógica Nacional; correo electrónico: monica.cardona2014@gmail.com

la participación y el respeto en esta, nuestra Bogotá DC City!, también crearon su propia canción y su propia ciudad para salvar y reinventar: “¡Bogotá DC City!”.

## **¡Guau! ¿Y qué hacen?**

Realizan un trabajo dinámico y participativo de potenciamiento de sus destrezas y habilidades, para transformarse en multiplicadores de cultura ciudadana y sana convivencia en cada uno de los espacios que habitan, reconociendo la importancia de los valores ciudadanos cotidianos, aspectos claves para su construcción como sujetos sociales dentro de una comunidad.

La asertividad, cordialidad, honestidad, solidaridad y justicia son valores que llevan a la infancia a constituirse como personas que viven la ciudadanía, artesanos de una mejor ciudad y sociedad. Crean espacios de escucha permanente donde fortalecen sus valores y la relación con sus familias, mientras ellas se comprometen a aportar a la construcción de una nueva ciudadanía; acompañan el proceso con visitas a nuestros encuentros sincrónicos y, disfrazados de súper héroes, cuentan historias y dan consejos sobre la importancia de vivir y construir una sociedad cada vez mejor. Así, algunas de las misiones asignadas entre los miembros de la liga, han sido:

- Misión “Súperchefistos”. Reconocemos la magia de la cocina, lo provechoso que puede ser colaborar y hacer parte de estas dinámicas propias del hogar, para el desarrollo infantil, sin contar con que son muy divertidas.
- Misión “Súper artistas”. Creamos obras de arte donde la creatividad y la exploración son protagonistas.
- Misión “Quedarnos en casa”. Se implementan acciones con los niños y niñas, que les ayuden a controlar las emociones producidas por el encierro en tiempos de pandemia, usando el yoga, los masajes y la Capoeira.
- Misión “Súper lenguajeadores”. Encontramos formas de representar los miles de lenguajes propios de los niños, los cuales deben ser reconocidos y potenciados.
- Misión “Súper científicos”. Una forma de re-significar las complejas construcciones infantiles con experiencias que promueven la pregunta, el ensayo y error y el descubrimiento de lo que sucede a

su alrededor, hallando el por qué y para qué mediante la investigación, la fantasía, la curiosidad y la creatividad.

- Misión “Cuidando a la Pachamama”. Se destaca la importancia de ser líderes en el cuidado y protección de nuestra “Pachamama”, de amar y valorar cada sujeto vivo.
- Misión “Viendo a Bogotá desde mi ventana”. Con ayuda de sus binoculares observan la ciudad, descubriéndola desde diversas miradas, considerando nuestra diversidad.

Para cumplir las misiones y ayudar a familias y compañeros a ejercer de forma propicia la ciudadanía, cada “Súperchiquiciudadano” tiene experiencias donde construye sociedad. Desde la colectividad elaboran historias, video cuentos que aprovechan sus voces, dibujos y otras representaciones artísticas, para exponer las misiones concluidas, donde son protagonistas y se maravillan de serlo. Cuando se ven en la página web del colegio como estrellas de cada creación, sienten que participan de su proceso escolar, una labor innovadora que, más allá de la alfabetización y lo socialmente establecido y aceptado, exige respuestas a los retos, es decir, superar los conceptos básicos, propios de entornos comunes y repetitivos de la educación tradicional.

### **Mmm... ¿Y quiénes los ayudan?**

Se ha promovido la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, durante el desarrollo del Proyecto Hermes invitamos a docentes de primaria y bachillerato a compartir sus experiencias en el área de sociales; también a un profesional de interculturalidad de la SED, quien no solo habló del tema, sino que abordó el cuidado y respeto por la Pachamama; además, se contó con la presencia de un profesional de necesidades educativas especiales, para atender el tema de diversidad y respeto por la diferencia, entre otros actores.

La participación de directivos docentes ha sido importante, pues gracias a la acogida y potencia del proyecto en el colegio, se ha logrado el aval del consejo académico y del directivo para representar el colegio en diferentes espacios. En 2019, en la sede de primaria todos se convirtieron en “Súperchiquiciudadanos”, firmando el pacto por la sana convivencia y la participación ciudadana. Al tiempo, fue posible realizar un aporte a la cátedra Antonia Santos para el tema de construcción de ciudadanía en niños y niñas, y se redactó un artículo sobre el proyecto pedagógico

que fue publicado en el libro Cátedra Antonia Santos, sin contar con nuestra presencia activa en izadas de banderas y demás eventos institucionales.

## **Genial, pero, con todo esto ¡¡¿Qué ha sucedido?!!**

Todos los actores han alimentado una reflexión holística sobre la construcción de ciudadanía, potenciando miradas incluyentes y tolerantes desde diversas creaciones alrededor del desarrollo como seres humanos, lo cual ha permitido construir juntos. En la sede B de primaria, jornada tarde, los “Súperchiquiciudadanos” son reconocidos y la opinión general es que quieren ser como ellos; por eso, en 2019 se firmó el “Pacto por la súper convivencia y ciudadanía para todos”, como resultado, cada espacio de la sede era habitado por un “Súperchiquiciudadano”. Al tiempo, en la sede A de bachillerato, la liga de los “Súperchiquiciudadanos” ha visitado cada aula para interactuar con sus compañeros, cantar, sonreír, dialogar y reflexionar sobre la ciudadanía y los valores necesarios para vivir en comunidad, para cambiar los paradigmas sociales negativos.

Gracias a su eficacia ayudando a los demás a combatir la falta de tolerancia y los conflictos y problemáticas de convivencia en el colegio, se tomó la decisión de ser aliados del Proyecto Hermes. Hemos hecho un esfuerzo importante para que el trabajo sea visible en diferentes espacios educativos dentro y fuera de la institución, en colectivos y redes de maestros y maestras, donde ha sido acogido y reconocido por su originalidad, transversalidad y capacidad para potenciar el proceso educativo. Los “Súperchiquiciudadanos” se han formado para construir ciudadanía llena de cultura, amabilidad, respeto, creatividad e imaginación, y son los protagonistas.

La “Liga de Súperchiquiciudadanos” ha logrado posicionarse a nivel institucional y local, teniendo representación en el Foro Local de Educación de 2017 y 2019, contando con gran acogida y visibilidad. En el colegio somos visibles para diversos espacios, como la semana liceísta, actos culturales, izadas de bandera y diálogos de sensibilización, motivación e interacción con compañeros; siendo reconocidos por administrativos y personal de aseo y vigilancia, que celebra nuestra presencia y dialoga directamente con los niños sobre quiénes son, qué hacen, cómo lo hacen; todo, buscando construcciones sociales enriquecedoras y diversas, además de cohesión social.

En este caminar, la experiencia pedagógica ha sido presentada en diferentes espacios interesantes a nivel pedagógico, publicada por la Secretaría de Educación en el espacio virtual “#EntreProfes”, también en la página de la Red de docentes investigadores: Aprende en casa con “LA REDDI”; igualmente, se ha hecho presencia en el espacio “Con-tacto pedagógico”, durante una entrevista que exaltó la cotidianidad de las prácticas pedagógicas de maestros y maestras en Colombia. Junto a ello, el proyecto ha inspirado y motivado nuevas estrategias de trabajo en maestras de preescolar que asisten a la mesa pedagógica local de Mártires.

En 2020, la Súper Profe lidera el nodo 5 de la Red RIE: Evaluación en el preescolar; y busca plantear otras miradas frente al tema de la valoración de talentos y necesidades individuales de cada niño, dando a conocer la estrategia de evaluación del proyecto, que emplea la bitácora de misión entregada a cada “Súperchiquiciudadano”, donde se dan a conocer cuáles son sus súper poderes, las misiones que logró cumplir, su energía en cada misión, cuál es el poder familiar y qué debe hacer para ser mucho más poderoso, resaltando el papel protagónico de la familia, especialmente en esta época de confinamiento.

### **Y dime: ¿Cuál es la invitación que nos hacen?**

Se invita a las comunidades educativas de cada institución del país a comprender la importancia y necesidad de reconocer nuestro valioso papel como formadores desde la educación inicial, encargados de un potente semillero de estudiantes plenos, receptivos y participativos, para que vivan intensamente el ejercicio real de una ciudadanía, luchen y sean protagonistas del cambio que requiere nuestra ciudad para promover la cultura ciudadana, la tolerancia y visibilización de las minorías, reduciendo la violencia y la inequidad; así lograremos que sean promotores de sana convivencia y transformadores del mundo a través del juego, la literatura, el arte y la exploración, actividades rectoras innatas en el desarrollo infantil, potenciadoras de su formación integral como seres sociales sujetos de derechos.

### **¿Teóricamente, de dónde surge la idea de una liga de los Súperchiquiciudadanos?**

La palabra ciudadano es un concepto teórico amplio e implica gran cantidad de imaginarios y constructos, pues se viene estructurando desde

hace mucho tiempo a partir de procesos histórico-sociales y se encuentra en constante desarrollo desde los ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales, por lo cual es posible representarla como una esfera de prospectiva que evidencia constantes transformaciones.

Dicho esto, se debe entender la concepción de ciudadano como ser político, desde su lugar como idea que permea el aprendizaje mecánico de unas normas (jurídicas, legales y políticas), las cuales suponen y representan el ejercicio y realización efectiva de una cultura de los Derechos Humanos, a partir del fortalecimiento de la democracia, invitando a preguntar: ¿Cómo se puede desarrollar este planteamiento en un espacio educativo con niños en sus primeras edades? Al respecto, Vásquez (2010), afirma que la democracia debe nutrirse de la participación activa del conjunto de la ciudadanía, sin restricciones de edad o condición, pues se trata de una construcción cultural; para que esto suceda, los ciudadanos deben empoderarse de su papel.

La ciudadanía, entendida desde la identidad y pertenencia, se refiere a ser parte de una comunidad determinada, con una historia y unos rasgos culturales propios; esto nos lleva a pensar que ya no es posible hablar en términos definitivos de ciudadanos nacionales, ahora debemos ir más allá de la noción convencional de ciudadanía única, para abordar la noción de ciudadanía diferenciadas o ciudadanía multicultural (Guevara, 1998).

Tal perspectiva permite ver que no existe una, sino múltiples y nuevas ciudadanía. La realización efectiva de una forma de vida y de convivencia entre seres humanos en una sociedad, supone un ciudadano que no solo sea receptor de derechos, sino actor en constante construcción de vida comunitaria; al tiempo, se busca una ciudadanía más preocupada, basada en valores como la pluralidad y la diversidad (Guichot, 2004), los cuales nos configuran como sujetos diversos, en un ejercicio social rico y lleno de variedades capaces de sumergirnos por el mundo de la historia, la memoria y la re-significación del pasado junto al presente, buscando entre esos dos momentos las divergencias y semejanzas que nos han constituido como ciudadanos que se reflejan en la cotidianidad de las interacciones.

Así, el ciudadano ideal se representa con un sujeto con comportamientos y actitudes ajustadas a los valores relativos a la interacción democrática.

tica (libertad, igualdad jurídica, pluralidad, tolerancia, respeto, diálogo, negociación, y participación), cumpliendo con las obligaciones sociales (responsabilidad familiar, escolar, laboral, etc.), atento a su autorrealización mientras ayuda al más débil (solidaridad), y defiende un medioambiente potente y sostenible, respetando lo valioso de la riqueza cultural y la pluralidad que configura nuestras ciudadanías.

Tal como lo plantea Castillo (2003), la escuela puede y debe “contribuir al proceso de socialización de los sujetos, orientando acciones hacia la formación de ciudadanos reflexivos, críticos, deliberantes y creativos”, lo cual es congruente con las acciones y objetivos del proyecto “La liga de los Súperchiquiciudadanos”, donde, además de resaltar esa construcción de sujeto ciudadano, se deja clara la importancia y necesidad de que la comunidad, además de vincularse, viva realmente la ciudadanía desde una dinámica propia y participativa.

Esa intención formativa contribuye a enriquecer un pensamiento crítico y autónomo, el cual, desde su ejercicio democrático, mejorará las condiciones de calidad de vida de niñas y niños, si consideramos que la participación infantil es un aspecto de vital importancia en la actualidad, con potentes beneficios en el desarrollo humano, pues ayuda a fortalecer valores como la responsabilidad, el respeto por lo diverso, la toma de postura y la reflexión, mientras genera las condiciones necesarias para que los niños logren construir su vida en un medio familiar y social, desplegando sus capacidades.

En tal sentido, Hoyos (2000) destaca la importancia, desde el quehacer pedagógico, de reconocer la íntima relación entre educación y ejercicio de la ciudadanía; a partir de este planteamiento surgen propuestas y proyectos pedagógicos como el que se presenta en esta oportunidad, ligados a prácticas participativas cuyo objetivo es desarrollar competencias, no solo ciudadanas, sino integrales, que formen a los niños en valores éticos, democráticos y para el empoderamiento en el ejercicio de cumplir o restituir sus derechos.

¿Qué tipo de herramientas se deben trabajar con los niños para lograrlo? Desde un enfoque pedagógico, es necesario buscar medios efectivos para dar valor a las realidades propias de los niños y reafirmar su identidad como seres pluri-diversos, potenciando su capacidad de interpretar los entornos que les rodean y los espacios que habitan; así se

les brindarán elementos valorativos, morales y reflexivos que les lleven a analizar formas de resolver conflictos y transformar sus contextos. Es importante plantear dinámicas pertinentes e interesantes, que generen interés, concertación, tolerancia, exploración y diálogo, así se darán pasos gigantes hacia una ciudadanía reflexiva (Sánchez, 2003).

La permanente socialización en la escuela permite a niños y niñas interpretar, modificar y construir sus representaciones e imaginarios sociales (generados por la familia y los medios) sobre lo que es ser ciudadanía, y las formas de representar tal ejercicio en la práctica, como actores clave, por medio de actitudes y comportamientos; lo cual lleva a plantear que la prioridad de la escuela debe ser orientar acciones hacia la formación de “ciudadanos reflexivos, críticos, deliberantes y creativos” (Zuluaga, 2004), capaces de transformar la sociedad, tal como sucede en el proyecto “La liga de los Súperchiquiciudadanos”, cohabitando espacios con marcos comunes que construyen identidad ciudadana y liderazgo.

Por tal motivo, vale la pena reiterar la invitación a nuestros colegas docentes a promover en niños, niñas y jóvenes el ideal de constituirse como seres sociales con un papel activo en la construcción de la nueva ciudadanía, donde son escuchadas sus voces, al reconocer su capacidad innata de exponer sus propias ideas y argumentarlas con conciencia social y moral; debemos buscar que nuestros estudiantes puedan ponerse en el papel de los demás, que tengan la voluntad de participar y transformar, de generar reflexiones y, por qué no, nuevas concepciones en torno al sentido de vivir en comunidad, sin ser sometidos a lo generalmente aceptado como correcto, sino construyendo por sí mismos sus propios aciertos y desaciertos.

Aprender y desaprender desde la construcción conjunta, desde el error, desde la diversión y la fantasía que envuelve el mundo de la creatividad, constituye en la apuesta por nuevas sociedades, pequeños súper héroes en búsqueda de un mundo más justo, respetuoso, diferente y lleno de magia, donde puedan habitar los diversos mundos que tienen por construir en su mente ingeniosa, esas ciudades que realmente merecen para florecer.

## Referencias

Castillo, J. R. (2003). La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, Vol. 1, No 2.

- Giraldo, G. A. (2015). Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida. *Educ. Educ.* Vol. 18, No. 1, 76-92. DOI: 10.5294/edu.2015.18.1.5
- Guevara, G. (1998). *Democracia y Educación*. México: Instituto Federal Electoral. Obtenido el 3 de enero de 2014 desde [http://www.ife.org.mx/documentos/DECE-YEC/democracia\\_y\\_educacion.htm](http://www.ife.org.mx/documentos/DECE-YEC/democracia_y_educacion.htm)
- Guichot, V. (2004). *Revisando el concepto de ciudadanía desde el multiculturalismo*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Obtenido el 2 de enero de 2014 desde <http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/Virginia.pdf>
- Hoyos, G. (2000). *Formación ética, valores y democracia. Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia. Tomo I. COLCIENCIAS, SOCOLPE*. Bogotá: Procesos editoriales ICFES.
- Martínez, M. P., y Ramos, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. *Acta del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*, 2. Barcelona: Universidad Central de Catalunya.
- Sánchez, C. (2003). *El espacio de la política*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Tonucci, F. (2006). *Con ojos de niño*. Buenos Aires: Losada.
- Tonucci, F. (2007). La edad de los cimientos. *Educación y ciudad*, No. 13, pp. 11-42.
- Vásquez, A. (2010). *Concepto de ciudadanía en la democracia liberal y sus límites*. Obtenido el 3 de abril de 2014 desde <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num8/Vazquez.pdf>
- Zuluaga J. B. (2004). La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, Vol. 1, No 2, 2004.



# **Pensar el pasado para construir el presente. Experiencia pedagógica en agricultura urbana y memoria histórica con estudiantes de grado noveno, Colegio Federico García Lorca, Usme<sup>1</sup>**

Néstor Fabián Corredor Medina<sup>2</sup>

El hombre tiene que hacer su opción, o adhiere al cambio que se encauce en el sentido de la humanización verdadera del hombre, de su ser más, o queda a favor de la permanencia.  
Freire

## **Introducción**

Uno de los problemas más frecuentes en la educación tradicional es la correspondencia efectiva entre currículo y contexto, de allí la importancia de efectuar prácticas educativas y pedagógicas innovadoras, con perspectiva crítica, que permitan superar la desconexión entre las dos dimensiones. El texto que se presenta expone la experiencia de algunos profesores de la Institución Educativa Distrital Federico García Lorca, para enfrentar el problema mencionado a partir de un proyecto interdisciplinar de agricultura urbana y memoria histórica.

La primera parte expondrá un recorrido teórico para profundizar en la problemática enunciada, y clarificar los motivos que llevaron a la se-

- 
- 1 Es necesario precisar que el texto solo ha sido posible gracias al trabajo colectivo de los docentes: Yenny Paola Lemus Rodríguez; Milton Ortiz Gamboa; Diana Marcela Escamilla Durán y Rodrigo Leal Bohórquez.
  - 2 Docente, Colegio Federico García Lorca; Licenciado en Ciencias Sociales; Especialización en Derechos Humanos y Estudios Críticos del Derecho; Estudiante, Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; correo electrónico: Correo: ra777on@gmail.com

lección de la huerta urbana como herramienta pedagógica. La segunda parte presentará una explicación alrededor de cómo se llevó a cabo este proyecto interdisciplinar y, finalmente, se expondrá la relación que se configuró, entre saberes desarrollados en el ejercicio pedagógico, y su experiencia cotidiana.

## **Una unidad indivisible: relación entre currículo y sociedad**

Uno de los lugares más débiles o cuestionables, planteado por el sistema educativo nacional, se ubica en la precaria o inexistente relación entre el currículo establecido y la cotidianidad de los estudiantes. Es decir, hay una desconexión en términos de lo que deliberadamente propone la escuela para los procesos formativos estudiantiles, y la relevancia que dichos contenidos o saberes pudieran tener sobre las vivencias específicas y futuras de los sujetos que son objeto del proceso educativo.

Esa distancia entre las dos dimensiones en cuestión, o lo que se podría denominar desconexión entre escuela y realidad, ha sido descrita plenamente por Giroux (2004), cuando afirma que en las escuelas públicas la importancia se ha ubicado en la creación de:

[...] modelos curriculares basados tanto en principios estrechos de control y de predicción [además de una] lógica de la razón instrumental, la cual ha dirigido su atención al aprendizaje de competencias discretas y habilidades básicas (Giroux, 2004, p. 69).

De acuerdo a lo anterior, un primer elemento a señalar como imperativo, de cara a la relación del saber que se construye entre la escuela y su implicación en el contexto sociopolítico de los estudiantes, está vinculado a la concepción de este último (Ortega, 2009). Para esto, es necesario advertir que una visión no instrumentalizada de la educación, ubicará la necesidad de destruir los límites asignados institucionalmente a los procesos formativos, involucrándolos directamente con la cotidianidad de los estudiantes; al respecto, Freire señalaría que:

La educación democrática se funda en la creencia del hombre, en la creencia de que ellos no solo pueden, sino deben discutir sus problemas, los problemas de su país, de su continente, del mundo; los problemas de sus trabajos: los problemas de su propia democracia. (Freire, 2009, p. 92).

Ahora bien, el punto que articula los elementos contextuales y las disposiciones curriculares, no tendrá otro fin distinto de una formación

política integral o formación ciudadana para los estudiantes. Igualmente, y en forma consistente, lo enunciado podría suscribirse, en términos presupuestales y conceptuales, a la discusión y propuesta de las investigadoras Del Basto y Ovalle (2015), quienes acuñan o disponen del concepto “Pertinencia curricular” con la intención de señalar la necesidad de un currículo que “responda efectivamente a las exigencias del contexto social, se dice, debe ocuparse de la formación de ciudadanos que aporten a la transformación de la sociedad” (Del Basto y Ovalle, 2015).

En últimas, la intención de cuestionar la desconexión o distancia entre la escuela y sus disposiciones curriculares, con los fenómenos o hechos acaecidos en la realidad circunstancial de los estudiantes de colegios públicos en la ciudad de Bogotá, se traduce en una apuesta de orden político-pedagógica, producto de la concepción crítica de la escuela como expresión semejante de la sociedad en la que se inscribe. Por tal razón, la experiencia aquí socializada apunta fundamentalmente a la consolidación de estructuras curriculares institucionalizadas, que aborden la formación política y ciudadana de los estudiantes como un elemento transversal.

### **Las huertas urbanas como crítica humanizadora del mundo contemporáneo**

Uno de los principios de investigación en Educación Popular, se relaciona con los ejercicios colectivos, vistos como producto de la reflexión entre sujetos/objetos de investigación, que coincidan en escenarios donde pueden interpretar y experimentar sus prácticas (Peresson, 2020). Así, la pertinencia de determinados dispositivos o mecanismos, empleados para la reflexión y acción sobre la práctica, es por sí misma una acción político-pedagógica de la mayor importancia.

En esta medida, la creación de las huertas urbanas escolares se destaca como elemento indispensable del trabajo en el aula, debido a que por su complejidad, potencia y riqueza permitían acceder a un gran abanico de reflexiones en todos los campos del saber científico, mientras posibilitaban la reflexión crítica sobre las dinámicas político-económicas a nivel local, regional y mundial.

El proyecto pedagógico en cuestión se desarrolla en virtud de cuatro elementos íntimamente ligados, interdependientes e interdisciplinarios:

Primero, la construcción de huertas urbanas en las casas de los estudiantes de grado noveno; segundo, una aproximación y reflexión política sobre la trascendencia de la soberanía alimentaria; tercero, el uso de métodos colaborativos y populares de resistencia a las dinámicas de producción y consumo de alimentos a nivel local; y cuarto, un ejercicio de memoria histórica que relacione la vocación agrícola de Usme y a los estudiantes.

Cada uno de los momentos supuso, por sí mismo, la oportunidad de aproximarse en forma crítica a diferentes fenómenos sociales, políticos y económicos. Es válido afirmar que, en tanto ejercicio didáctico, la huerta urbana se desarrolló como un potente entramado pedagógico/investigativo, relevante porque surgió en arreglo a la indagación desde una práctica pedagógica con carácter territorial (Ortega, López y Tamayo, 2013). Visto de otro modo, la cercanía de la agricultura a las características y ascendencia de los sujetos participantes del proceso (estudiantes, padres y madres de familia), puso en evidencia importantes elementos que se verán ampliamente en el tercer apartado.

Ahora bien, el ejercicio de memoria histórica, propiciado por el desarrollo de la huerta escolar, cobra mayor relevancia en la medida en que desborda al estudiante en términos espacio-temporales, y lo conecta con su pasado, sus raíces y su historia familiar (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018). Por esta razón, es sumamente importante poner en evidencia cómo la agricultura abre un sendero de indagación familiar e histórica.

## **De las huertas urbanas, a la búsqueda de la memoria histórica de los estudiantes del Colegio Federico García Lorca en Usme**

La apuesta político-pedagógica que supuso la creación y desarrollo de las huertas urbanas, además de las propias posibilidades sugeridas por el abordaje de la memoria histórica familiar de los estudiantes, permitió dar voz a los sujetos participantes sobre su pasado familiar y las posibles relaciones que se entretienen con el mundo agrícola. En esa dirección, también es relevante para este apartado hacer una revisión general del pasado común de los estudiantes del Colegio Federico García Lorca, involucrados, junto a sus familias, en la construcción de su memoria histórica a partir de las huertas urbanas.

Así, es necesario establecer con precisión dos elementos metodológicos: Por una parte, la recolección de información sobre el pasado de las familias de los estudiantes que participaron del proyecto, empleó instrumentos como historias o relatos de vida sustentados en la tradición oral, árboles genealógicos y entrevistas guiadas sobre el pasado agrícola de la localidad; en segundo lugar, los elementos acá presentados a manera de resultados, son, en principio, producción exclusiva y autónoma de los estudiantes que hicieron parte del proceso.

## **El pasado común. Nuestra ascendencia agrícola**

El análisis comparativo de los relatos de vida realizados por los estudiantes de grado noveno, a la persona con mayor edad en su casa o en su grupo familiar, permitió reconocer de primera mano, no solo las dimensiones espacio-temporales del pasado de los familiares lejanos, sino buena parte de los rasgos comunes o las ocupaciones desempeñadas por su ascendencia durante su período laboral.

Así, determinando como población objeto a un grupo de cincuenta estudiantes, quienes tuvieron participación activa en los diferentes momentos del proyecto de huerta urbana, se logró establecer un lugar común: buena parte de sus abuelos de cuarta generación están unidos a la localidad de Usme, es decir hay un vínculo de más de cien años; al tiempo, fue posible reconocer que su ocupación fue, sin lugar a dudas, la agricultura, específicamente el cultivo de productos como la papa y los producidos en una elevación superior a los 2000 metros de altura sobre el nivel del mar.

Uno de los elementos que llama poderosamente la atención es la ubicación/ocupación, pues se expresa con naturalidad y contundencia que los abuelos, no solo se dedicaban a la producción de alimentos, sino que, como parte de la estructura formativa familiar, mediante el diálogo se educaba para la producción de agrícola. Es decir, en el plano familiar existió la pretensión de mantenerse ligados a dicho sector económico.

El segundo elemento destacable en la información recolectada, unido estrechamente al proyecto, tiene que ver con la dinámica económica cotidiana: “El pueblo”; entendido desde una consideración comercial, pues en reiteradas ocasiones aparece esta calificación para referirse el lugar de intercambio económico, de consumo cultural y religioso, es de-

cir, esta representación espacial da cuenta de un lugar de comunión en el que se desarrollan prácticas comerciales y culturales, en momentos específicos o fechas especiales.

## **La Violencia en Colombia y los escolares en Usme**

Señala el sociólogo Alfredo Molano (2016), refiriéndose a las dinámicas de violencia del siglo XX, que muchos de quienes participaron solo pudieron reflexionar sobre su destierro cuando ya se encontraban en el lugar de destino, es decir, cuando ya habían dejado la tierra que los vio nacer y crecer (Molano, 2016). En ese mismo sentido, y sobre la misma y triste anécdota, la revisión familiar efectuada en el marco del desarrollo de las huertas urbanas, posibilitó una lectura inesperada sobre la procedencia y vínculos familiares de los estudiantes.

El elemento trasversal que se percibe en los relatos familiares de los estudiantes se articula con la agricultura como práctica comercial y tradicional, propia de los abuelos de segunda y tercera generación. Sin embargo, un fenómeno social que no se proyectaba como propio o cercano al ejercicio en desarrollo, emergió y se impuso como muy relevante: el desplazamiento forzado; entendido como una consecuencia de la Violencia en Colombia (Centro Nacional de Memoria Histórica. 2018), se naturalizó y ocultó en la cotidianidad, al punto de que muchos hijos o nietos de personas que padecieron o experimentaron este fenómeno, ni siquiera reconocen ese pasado.

En el marco de la construcción y desarrollo de biografías familiares, realizadas por los estudiantes participantes del proceso de recolección de información, se presenta una de las más sentidas y dolorosas historias de vida expuestas por ellos, pues el instrumento logró captar el retorno a un momento de su pasado familiar, que marcó en forma determinante su vida y el derrotero que tomó tras los hechos sucedidos.

Quando mis bisabuelos estaban vivos, vivíamos en un pueblo llamado Canalete Córdoba (sic), en los años de los 70 y 80, arreciaba mucho la violencia y mi bisabuelo Pedro le tocaba irse a trabajar a una vereda llamada El Tomate, cierto día él se encontraba trabajando y se pudo esconder, pero todos sus compañeros fueron masacrados (Relato de vida, archivo propio).

Del relato logrado por el estudiante, vale la pena señalar algunos tópicos significativos: El elemento inicial tiene que ver con la afirmación “mi

abuelo le tocaba irse a trabajar a una vereda llamada el Tomate”. En esa medida, fue posible establecer que existe una tendencia social que da cuenta de la desvinculación de la propiedad de la tierra y el campesino que la trabaja, explicada en función de la dinámica de tenencia en Colombia, es decir la consolidación de un fenómeno de acumulación o concentración de la propiedad privada, en el cual solo 3% de propietarios posee más del 90% de la tierra cultivable (Machado, 2016).

En el mismo sentido, resulta muy sugestivo observar cómo algunos estudiantes, y en específico quien proporciona esta información, menciona dos elementos íntimamente ligados en su pasado: por un lado, la producción agrícola y, por el otro, la necesidad de desplazarse a territorios urbanos debido a la acción de grupos armados, en este caso particular, los paramilitares. Lo anterior se puede leer en la imagen, cuando se menciona que en Córdoba, durante los años ochenta “arreciaba mucho la violencia” (sic).

Dados los elementos enunciados, la huerta urbana como ejercicio de reflexión y práctica sobre la realidad, permite al estudiante ubicar sus raíces familiares y, desde allí, encontrar con la posibilidad de interpretar, comprender y desarrollar acciones desde las que se modifiquen o construyan alternativas frente a las relaciones sociales y económicas en las que se encuentra inmerso.

### **Más allá del “YO”. Una mirada a la estructura familiar**

La construcción y desarrollo de una huerta urbana, en un contexto de pandemia, suscitó opiniones y consideraciones; desde quienes la ubicaban como ejercicio eminentemente ligado a la disciplina de la biología, hasta visiones que se reclamaban totalmente sociológicas. La actividad desencadenó un ejercicio de fuertes cuestionamientos filosóficos en relación a las preguntas ¿Quién soy? o ¿Para qué estoy en el mundo?

La huerta señaló un problema de capital importancia que buena parte de los docentes pasa por alto: los estudiantes, en el marco de un mundo globalizado, carecen o no tienen certeza sobre cómo llegaron a ser lo que son. Por esta razón, se les invitó a reconstruir su biografía familiar partiendo de estructuras genealógicas, desde las cuales se ampliara la visión sobre el “Yo”. Luego, los resultados del ejercicio generaron importantes elementos para la reflexión pedagógica, política y didáctica del proyecto.

Al respecto, es ineludible mencionar tres aspectos muy sugestivos producto de la construcción y análisis de los árboles genealógicos realizados<sup>3</sup>: primero, como elemento sustancial, resultó cardinal que buena parte de los estudiantes manifestaran haber descubierto la dimensión específica de su familia; por tanto, expresiones como “somos muchos”, o “no sabía que éramos tantos”, se hicieron comunes en todas las aproximaciones genealógicas.

Segundo, la reflexión crítica de la huerta urbana y, a su vez, de las estructuras familiares, ha permitido a los estudiantes abordar fenómenos sociales contemporáneos que a primera vista no tienen relación con los objetivos planeados por el proyecto, pero que, debido a la complejidad e interdisciplinariedad, se tornan posibles y resultan bastante importantes para el proceso formativo de cada estudiante.

Finalmente, además de estos nichos de discusión, abiertos y propiciados por la lectura crítica del árbol genealógico, aparecieron debates alrededor de temas como el hecho de que el planeta solo puede soportar cierta cantidad de seres humanos y que, por tanto, la reproducción de nuestra especie no puede ser desmedida; también se discutieron los roles sociales asignado históricamente a una persona en función de su sexo, cuestión altamente lesiva para la construcción presente y futura de una sociedad basada en principios de igualdad, justicia y libertad.

## **A forma de conclusión, por una pedagogía del nosotros**

Pareciera imperativo que las experiencias susceptibles de ser reconocidas como “innovadoras” en educación, consoliden un horizonte de reelaboración de los principios sobre los cuales se han institucionalizado e instituido las prácticas formativas, desplegadas diariamente en los colegios públicos y privados de la ciudad. Por esta razón, es necesario volver a esa demanda realizada por Giroux, cuando formulaba a los profesores como intelectuales y no como agentes pasivos para la reproducción escolar (Giroux, 1997), pues, como es evidente, la pasividad pedagógico/didáctica y la carencia del espíritu creativo condenan los procesos educativos a la esteticidad, a ser absolutamente estériles.

---

3 Se asume que estas lecturas son producidas conforme al diálogo con los textos o instrumentos desarrollados por los estudiantes en forma individual con sus familias. La claridad es necesaria en virtud de que el proyecto se practicó a distancia, dadas las condiciones de confinamiento social exigidas por la pandemia.

En segundo lugar, y relacionado con lo anterior, es preciso establecer vínculos dialógicos con los saberes o conocimientos presentes en los contextos inmediatos a los colegios, pues solo la cotidianidad de las ecologías sociales (Ghiso, 2000) en que se inscriben las instituciones educativas podrá explicar los comportamientos, deseos, contradicciones y conflictos de los sujetos que acuden a ellas en busca de alguna suerte de formación estructurada.

Así mismo, es necesario que los saberes escolares institucionalizados y expresados en currículos y tratados educativos, se hagan pertinentes para el desarrollo de la práctica y la esfera abstracta de los estudiantes. Es decir, que les permita transitar entre las disquisiciones filosóficas más complejas, a la vez que asimilar, comprender y transformar las diferentes dimensiones de la vida en sociedad que enfrentan diariamente. Finalmente, para transformar la escuela y las realidades sociales en que se inscribe, es necesario que la investigación en educación sea una práctica connatural a los docentes, permitiendo así que la institución se dinamice en virtud de los sujetos que la habitan.

## Referencias

- Del Basto, M., y Ovalle, M. (2015). Una mirada crítica a la relación Currículo-sociedad. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, pp. 111-127.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá: CNMH-UARIV.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de libertad*. Bogotá: Siglo XXI.
- Ghiso, A. (2000). *Investigación educativa, sujetos, gramáticas y ecologías*. Obtenido desde <http://dns.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000043.pdf>
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencias en educación, una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.

Hernández, L. (2006). La agricultura urbana y caracterización de sus sistemas productivos y sociales como vía para la seguridad alimentaria en las ciudades. *Cultivos tropicales*, pp. 13-25.

Machado, A. (2016). Tenencia de tierras, problema agrario y conflicto. *Desplazamiento forzado, dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo*. Obtenido desde <https://vertov14.files.wordpress.com/2012/01/absalon-machado-tenencia-de-tierras-problema-agrario-y-conflicto.pdf>

Molano, A. (2016). *Desterrados*. Bogotá: Debolsillo.

Ortega, P. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. Bogotá: Editorial El Búho.

Ortega, D., López, A., y Tamayo. (2013.). *Pedagogía y didáctica: aproximaciones desde una perspectiva crítica*. Bogotá: Editorial Buenaventuriana.

Peresson, M. (2020). Pedagogía de la praxis en Paulo Freire. En Cendales, L. *Paulo Freire y Orlando Fals Borda* (pp. 125 -137). Bogotá: Laboratorio Educativo.

Zemelman, H. (2020-Octubre 9). *Pensar teórico y pensar epistémico; el reto de las ciencias sociales latinoamericanas*. Obtenido desde <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/5564/Documento7.pdf;jsessionid=A18641794C059AAF9036D3B5D1850400.jvm1?sequence=1>

# Hilando inclusión: una propuesta educativa a través del proyecto pedagógico “Tejiendo saberes interdisciplinarios”

Edisson Díaz Sánchez<sup>1</sup>

Deberían alegrarse todos, pues tengo la ventaja de amar a las personas por lo que son, y no por lo que aparentan ser.

Invidente anónimo

Nuestro proyecto “Tejiendo saberes interdisciplinarios”, tiene como propósito la gestión de una estrategia de integración curricular que favorezca el aprendizaje interdisciplinar, contextualizado, holístico, inclusivo y flexible, mediante la apropiación de espacios culturales, históricos, ambientales, biogeográficos, científicos y tecnológicos de nuestro territorio nacional en los diferentes departamentos y ciudades, donde los estudiantes invidentes, de baja visión y/o multidéficit (cuando, sumado a su condición visual, hay una discapacidad asociada de tipo sensorial o cognitivo), son parte importante del proceso, no solo por sus condiciones de bioaprendizaje, sino por las adaptaciones pedagógicas dadas para el goce y aprovechamiento de las expediciones con esas particularidades.

La dinámica se desarrolla en el Colegio Técnico José Félix Restrepo IED, ubicado en la localidad cuarta de Bogotá; institución que presta sus servicios educativos en los niveles de preescolar, básica, media técnica, primaria acelerada y educación por ciclos para adultos, y genera procesos de acompañamiento en la formación integral para estudiantes con necesidades educativas especiales, jornada mañana y noche, asociados a la discapacidad visual.

---

1 Doctor en Educación, Universidad Santo Tomás; Docente-investigador, Colegio Técnico José Félix Restrepo IED; correo electrónico: ediazs@educacionbogota.edu.co

Es posible encontrar a nuestros compañeros con necesidades educativas especiales en todas las sedes y niveles educativos de la institución, cuentan con tiflotecnologías (máquina Perkins línea e impresora braille, amplificador de voz, entre otras), docentes de apoyo y mediadoras, quienes realizan las adaptaciones pedagógicas necesarias para adecuar los requerimientos curriculares en cada grado a los rasgos bio-cognitivos de los educandos de inclusión; por ello la necesidad de buscar estrategias pertinentes, que permitan un trabajo mancomunado con tiflogía y una mejor inclusión de estos jóvenes en las expediciones.

Pero ¿qué entendemos por necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad visual? El concepto no solo está asociado a una situación biológica, sino a su interacción en contextos ambientales desfavorables, donde es posible encontrar barreras como, entre otras, la falta de señales auditivas que reemplacen la información visual, la poca transcripción al braille o audio de informaciones básicas o textos de consulta y la ausencia de sistemas de escritura alternos; herramientas que permitan el acceso fácil, rápido y oportuno a elementos relacionados con el desplazamiento, movilidad, accesibilidad informativa y consulta de materiales que ayuden a ser más llevadera la vida propia y en comunidad (Ministerio de Educación de Chile, 2015).

Nuestro proyecto se articula con las políticas públicas educativas que definen esa conexión entre lo global, lo nacional y lo local: al Plan Sectorial de Educación 2019-2022, al Plan Decenal de Educación 2016-2026, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el Plan de Desarrollo Distrital 2020-2024. Además, cuenta con una base pedagógica que parte de los siguientes principios, necesarios para entretener saberes, especialmente con la población estudiantil con necesidades educativas especiales:

- Interdisciplinariedad y transversalidad. Entendidas como la correspondencia e implicaciones de los campos del conocimiento de los niveles educativos ofertados por el colegio, en busca del reconocimiento del acervo cultural, biogeográfico e histórico de la nación colombiana (Torres, 1996; Magendzo, 2003).
- Inclusión. El diálogo sobre inclusión retoma los Lineamientos de la Educación Inclusiva propuestos por la Secretaría de Educación del Distrito, que propone diferentes enfoques: Derechos Humanos, diferencial, territorial y perspectiva de género e interseccionalidad.

- Aprendizaje “experiencial” desde las expediciones pedagógicas. Cada salida de campo a los diferentes ecosistemas permite el aprendizaje por medio de la experiencia, fomentando y animando a los participantes a redescubrir valores, saberes, competencias y principios individuales y sociales (Revista Internacional Magisterio, 2015; Saldarriaga, 2015).
- Aprendizaje significativo. El cual debe ser agente de transformación de la compleja y crítica realidad del sector, de la ciudad y del país; desde esta perspectiva, quienes pertenecen a la institución se comprometen con la situación social, aplicando sus conocimientos y competencias para contribuir al mejoramiento de la situación social, económica, cultural y política que circunda al colegio (Moreira, 2000).

La articulación de estos enfoques a nuestro proyecto y a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual, parte del desarrollo de capacidades ciudadanas, la apuesta educativa es dirigida por los ejes transversales de ciudadanía y convivencia, inclusión educativa, enfoque diferencial, interseccionalidad y tecnología.

## **Recorrido del tejido construido**

El proyecto nace de una pregunta planteada por los docentes del área de sociales: ¿Cómo podemos transformar el pensamiento y el aprendizaje por medio de experiencias significativas, recorriendo diversos lugares del territorio colombiano? Así inicia nuestra historia, una construcción de tejidos sociales, afectivos, ciudadanos, incluyentes y cognitivos que arranca en 2011, con la celebración del centenario del barrio “San Francisco Javier” o “Villa Javier”, como es conocido actualmente; iniciado recorridos con los estudiantes en la localidad de San Cristóbal, visitando la Imprenta Distrital y el sector de Aguas Claras.

En 2012, se planeó la visita a la Granja Agroecológica “Sol Naciente”, ubicada en Usme, para apoyar la construcción de estrategias alternativas de convivencia desde la recreación, la lúdica y los desafíos físicos. Al siguiente año, se organizó un recorrido a los museos del centro histórico de Bogotá, en el sector de la Candelaria y, en 2014, se visitaron los escenarios del Parque Metropolitano Simón Bolívar, la Unidad Deportiva y Recreativa del Salitre, el Parque el Lago y el Jardín Botánico José Celestino Mutis; buscando, no solo un beneficio pedagógico, sino estimular

la búsqueda de proyectos de vida desde el deporte, la recreación y la cultura física.

A partir de 2015 la institución educativa toma la decisión de explorar espacios fuera de la ciudad, convocando al estudiantado a una excursión en el Parque Jaime Duque, con los objetivos de identificar la expansión urbana de Bogotá, reconocer otros espacios desconocidos para la mayoría de estudiantes y articular narrativas pensadas y planeadas desde las diferentes áreas del conocimiento. Junto a ello, en el 2016 se realizó un viaje por los municipios de Guatavita, Nemocón y Suesca; escenarios elegidos por su riqueza arqueológica que, de antemano, sabíamos encantaría a los estudiantes con discapacidad visual, empezando por la visita a la Mina de Sal de Nemocón, donde se integraron áreas y reconociendo la belleza arqueológica de Guatavita y sus alrededores.

Es increíble recordar la exaltación de los estudiantes con discapacidad visual cuando se les describía cada lugar y podían palpar con sus manos las bellezas arquitectónicas; por ejemplo, en 2017 viajamos al Puente de Boyacá, Paipa y el Pantano de Vargas; allí tuvieron la oportunidad de participar de las actividades porque contaban con guías turísticos y mediadores (personas especializadas en trabajo con dicha población) que les acompañaron en su desplazamiento con descripciones de la información visual que se presentaba y apoyo pedagógico pertinente, de tal forma que entrelazaran su conocimiento con las asignaturas.

Para 2018 se realizó una visita a Villa de Leiva, que contó con interesantes recorridos guiados por el Museo Arqueológico, el Museo Colonial, el Arboretum, la plaza central, y el Museo del Chocolate, además de toda la diversidad regional, con su respectiva expresión cultural autóctona; todo en el marco de la conmemoración del Bicentenario de la Independencia Nacional. La visita fue un éxito total y los estudiantes de inclusión realizaron entrevistas a los habitantes, se empoderaron de su rol investigativo y concretaron ejercicios muy interesantes, socializados posteriormente con la comunidad “restrepista”.

En 2019 se visitó el municipio de La Mesa, Parque Macadamia-Bosque aventura; experiencia que ha sido una de las más significativas porque logró combinar procesos académicos, recreo-deportivos y de convivencia pacífica consigo mismo, el ambiente y nuestros congéneres. Para el presente año, y teniendo en cuenta la contingencia de la pandemia, el

proyecto ha re-direccionado su destino a los paisajes en línea de las seis regiones biogeográficas de Colombia (Andina, Caribe, Insular, Pacífica, Orinoquía y Amazonía); junto a sus familias, y a partir de diversas plataformas digitales, los educandos diseñan planes turísticos para el disfrute remoto de los escenarios, buscando así constatar que los aprendizajes significativos generados en el aula no se quedan solo en apuntes, se transforman y construyen en los espacios (reales y/o virtuales) propios de nuestro país.

## **La ilación construida colaborativamente en nuestro tejido pedagógico**

La metodología utilizada para el desarrollo de las expediciones implica un proceso que dura todo el año escolar, el cual se compone de cuatro grandes fases relacionadas con el espiral de mejora continua, el ciclo de Deming o PHVA (Planificar-Hacer-Verificar-Actuar), estrategia que permite la mejora permanente de la calidad en los procesos abordados (García, Quispe y Ráez, 2003); así, las etapas son:

- a. Preparatoria.** En noviembre de cada año anterior al proceso, el grupo de docentes de ciencias sociales diligencia el formato de proyectos pedagógicos del colegio para su aprobación en el consejo directivo. A comienzos del año escolar se realiza una salida de reconocimiento al lugar escogido para verificar aspectos logísticos, financieros y pedagógicos; después, el área encargada de liderar se reúne con el grupo de maestros de la institución y el departamento de tiflogía (profesionales que apoyan a estudiantes con discapacidad visual y multidéficit), para darles a conocer los pormenores de la salida y las posibilidades de trabajo desde cada una de las disciplinas que componen el currículo, al tiempo que las posibles adaptaciones para la participación de los estudiantes de inclusión.
- b. Expedición pedagógica.** Un mes antes de la salida se hacen los preparativos informativos y logísticos, involucrando a toda la comunidad. La expedición dura todo el día y los estudiantes van con una guía de trabajo, previamente explicada en cada clase y adaptada a los estudiantes de inclusión (en sistema braille o macro tipo). La excursión se divide en dos grandes componentes: 1) En la mañana se hace todo lo académico, los participantes abordan los ejes temáticos a trabajar, toman los respectivos registros au-

diovisuales, recorren los territorios y dialogan con pobladores de los municipios y encargados de los espacios de aprendizaje (museos, parques, plazas, etc.); 2) En la tarde, después de almuerzo, se abre un espacio de entretenimiento, diversión, deportes, artes y esparcimiento, allí se abordan ambientes de convivencia en diversos escenarios que permiten compartir experiencias, buscando fortalecer las relaciones interpersonales y las competencias socioemocionales.

- c. **Puesta en común de saberes aprendidos.** Luego de la expedición pedagógica se da un tiempo prudencial a los estudiantes para que terminen la guía y la presenten a los docentes en sus clases; después lo hacen ante toda la comunidad “restrepista”. De este modo, los miembros de la comunidad educativa pueden apreciar lo aprendido en la salida mediante distintos formatos de socialización (museo, exposiciones, carteles en braille, obras de teatro, exposiciones audiovisuales).
- d. **Metaevaluación.** La evaluación es de carácter permanente y formativo; constantemente se verifican los procesos adelantados, haciendo los correctivos necesarios para el éxito de la salida. A finales del año lectivo, con apoyo de la comunidad educativa, el área de ciencias sociales diseña y aplica diversos formatos de evaluación (entrevistas, test, encuestas, formularios, etc.), que permiten una visión particular desde los actores, y global de la institución, frente al proyecto, lo cual permite tomar las decisiones más efectivas para mejorar la salida del siguiente año.

## El tejido que se formó

Nuestro proyecto establece un seguimiento y/o estrategia evaluativa permanente y formativa, lo cual permite revisar el impacto efectivo (positivo y en mejora) del trabajo para, así, verificar la coincidencia del proceso avanzado, a partir de las labores ejecutadas, con lo previsto en los objetivos (IDEP, 2019). El carácter formativo de nuestra evaluación implica el desarrollo de cuatro procedimientos: a) Heteroevaluación, donde la comunidad “restrepista” desarrolla estrategias evaluativas para conocer los aprendizajes adquiridos; b) Autoevaluación, mediante un proceso introspectivo, la colectividad del colegio analiza los resultados de la expedición; c) Coevaluación, los avances del proceso son retroalimentados entre pares educativos; y d) Metaevaluación, cuyo propósito es la mejora continua.

Gracias a la evaluación permanente y formativa, la experiencia “Tejiendo saberes interdisciplinarios en el colegio” ha logrado trascender durante diez años; los docentes y el departamento de tiflogía apuestan por una propuesta pedagógica que traspasa el aula de clase y convierte los espacios de la ciudad y del país en entornos de enseñanza, cuyos recorridos han demostrado que el mejor aprendizaje de nuestros estudiantes se enfoca en el saber-hacer y en el descubrir para asociar lo asimilado en el salón.

Ha aumentado de manera activa y significativa la participación de educandos (regulares y de inclusión), maestros, profesionales en tiflogía y directivas, lo cual no solo demuestra el esfuerzo de las familias, del instituto para niños ciegos y dirigentes educativos para conseguir recursos, sino el esfuerzo docente por generar un campo interdisciplinar e incluyente de las competencias y conocimientos trabajados por cada área, para visibilizarlo en estos escenarios.

También es posible reconocer el impacto y enriquecimiento pedagógico de la comunidad educativa, pues se abren espacios para que los estudiantes socialicen e intercambien experiencias luego de las expediciones y toda la comunidad “restrepista” puede visitarlos y conocerlos. De igual forma, el trabajo ha despertado el interés de los padres, quienes están felices por la participación y cambios en sus hijos, al grado de que este año nos acompañarán en los recorridos virtuales; ello, sin contar el reconocimiento obtenido en la localidad y la ciudad, reflejado, por ejemplo, con nuestra participación durante 2018 y 2019 en el foro local de educación de San Cristóbal.

En términos cuantitativos, la trayectoria permite reconocer los siguientes registros: el número de estudiantes participantes para las 10 salidas, desde primero hasta undécimo, es de aproximadamente 9.500, con cobertura para 92% del total de la población escolar; la asistencia de estudiantes en condición de discapacidad visual ha sido siempre del 100% y se pueden contar alrededor de 860 educandos de inclusión; participaron 280 docentes, 80 Profesionales del departamento de tiflogía y la inversión de la IED en las 10 salidas se estima en \$90.000.000, para un total de 30 espacios biográficos visitados, 17 en Bogotá, 7 en Cundinamarca y 6 en Boyacá.

Sumado a lo anterior, vale la pena destacar las alianzas y cooperaciones alcanzadas con diversas entidades gubernamentales y ONG. A nivel distrital, con la Secretaría de Educación, el IDR, la Secretaría del Medio Ambiente, el Jardín Botánico, museos del sector de la Candelaria, Casa Nativa y el Instituto para niños ciegos “Fundación Juan Antonio Pardo Ospina”, entre otras. En el orden municipal y departamental, con las alcaldías, institutos de cultura y patrimonio, Policía Nacional, Defensa Civil, centros de salud, ecoparques, museos, centros turísticos y recreativos y las minas de sal.

Es por su construcción que “Tejiendo saberes interdisciplinarios” permite un apoyo integral, pues los conocimientos aprendidos, las vivencias, poco a poco han cambiado la vida de la comunidad, dando paso a una apropiación de la identidad “restrepista” y colombiana, al lograr que quien se involucre participe del conocimiento y la investigación de diferentes lugares extraordinarios en nuestro territorio. Enmarcado en la educación para la ciudadanía y la convivencia, el proyecto resulta en infinidad de experiencias para docentes y educandos (regulares y de discapacidad visual), quienes son protagonistas de este viaje; cada actividad y recorrido busca innovar y ampliar sus experiencias colectivas, llevándonos a ser vistos como experiencia célebre en diversos escenarios.

Diferentes ámbitos del colegio se han transformado con el desarrollo de la propuesta, como las prácticas pedagógicas docentes, desde la interconexión entre los planes de estudio, las salidas y el trabajo en equipo; también se ha consolidado la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual y cognitiva. Además, hoy contamos con la visión de un currículo interdisciplinar y transversal, a partir del trabajo por proyectos, y se ha dado un cambio en el imaginario colectivo sobre Colombia como un país violento y sin riquezas, aprendiendo a valorar cada uno de los patrimonios del acervo cultural, material e inmaterial de la nación, fortaleciendo la convivencia de la comunidad educativa “restrepista”, basada ahora en la valoración del sí mismo, de los otros y del país.

### **A modo de cierre te contamos que...**

“Tejiendo Saberes” se consolida como estrategia que transforma recursos (humanos, financieros y pedagógicos) en experiencias significativas, cristalizadas en productos didácticos que trascienden el currículo. La evaluación de las expediciones es fundamental para planear la siguiente

exploración y revalida los aprendizajes esperados, mientras promueve la creatividad y el trabajo colaborativo.

Estamos en continuo aprendizaje, pero nuestros logros más significativos durante estos diez años pueden ser: la planeación, el diseño estratégico y el continuo trabajo en equipo; todo ello ha sido fundamental para nuestro éxito y, al tiempo, se relaciona con el Ciclo de Deming. La magnitud del proyecto (asistencia de personas, adaptaciones pedagógicas del departamento de tifología y administración de recursos, especialmente financieros), implica necesariamente el trabajo en equipo, no solo entre quienes lideran la experiencia, sino de toda la comunidad “restrepista”; su apoyo incondicional (padres, estudiantes, docentes, mediadoras, directivos y sector circunvecino), junto al respaldo de las organizaciones externas han sido cardinales en nuestras conquistas.

Las salidas pedagógicas a los diversos territorios y ambientes biogeográficos de la capital y del país, permiten aprehender mejor los procesos académicos y de convivencia desarrollados en el colegio. La identidad nacional se fortalece al acercamos a los territorios, por eso los estudiantes “restrepistas” se sienten muy colombianos, valorando, entre otras, las riquezas ambientales, culturales, biogeográficas y arquitectónicas del país. La convivencia estudiantil parte del respeto por las individualidades, por ello, a partir de las salidas, los educandos reconocen en sus semejantes otras cualidades y actitudes que permiten valorar al ser humano de sus compañeros, especialmente con los aprendices de inclusión educativa.

Para terminar, invito a mis compañeros docentes y directivos a gestionar y acompañar procesos de investigación e innovación pedagógica y educativa para la inclusión, tomando como referencia la formación de estudiantes en condición de discapacidad visual y multidéficit, fomentando la integración de los miembros de la comunidad con esta población; ello permitirá un intercambio de sentimientos, emociones y afinidades donde participan, llevando las diferencias físicas o cognitivas a un segundo plano, pues lo más importante es aprender unos de otros.

## Referencias

García, M., Quispe, C., y Ráez, L. (2003). Mejora continua en la calidad en los procesos. *Industria Data*, Vol. 6, No. 1, pp. 89-94.

- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). (2019). *La evaluación de los aprendizajes. Un estudio crítico en las instituciones educativas del Distrito Capital*. Bogotá: Espiral Asociados.
- Magendzo, A. (2003). *Trasversalidad y currículum*. Bogotá: Cooperativa Magisterio.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad visual*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. New York: Organización de las Naciones Unidas.
- Revista Internacional Magisterio. (2015). Proyectos y experiencias: interrogando el aula. *Revista Internacional Magisterio*, No. 69, pp. 1-99.
- Saldarriaga, A. (2015). La escuela como ciudad, la ciudad como escuela. *Revista Educación y Ciudad*, No. 2, pp. 20-25.
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2018-Febrero 12). *Lineamiento de política de educación inclusiva*. Obtenido desde <https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/otras-investigaciones/sed-educacion-inclusiva.pdf>
- Torres, J. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículo integrado*. Madrid: Morata.

# **Pedagogía socio-resiliente: una estrategia pedagógica para la prevención de problemas psicosociales en la escuela**

Yeni García Beltrán<sup>1</sup>

Cada maestro tiene en sus manos la oportunidad de transformar la vida de quien se encuentra a su lado.

Yeni García Beltrán

El problema de niñas, niños y adolescentes en situación de explotación sexual comercial, ubicados en la localidad de los Mártires, y la posibilidad de intervenir desde la pedagogía socio-resiliente, es el eje de este proyecto, basado en los derechos de la infancia y la adolescencia, considerando siempre a la población como sujetos de protección. El paradigma investigativo es mixto, de carácter exploratorio y confirmatorio, con un diseño metodológico por Núcleos de Educación Social (García y Guerrero, 2012), y un trabajo realizado durante dos períodos consecutivos, entre 2013 y 2017 con cinco instituciones de la localidad de los Mártires y, entre 2017 y 2020, con el Liceo Nacional Antonia Santos IED. La primera fase involucró una población de estudiantes entre 7 y 17 años; la segunda, a niños y niñas de 7 a 12 años.

## **La ESCNNA y la protección a la infancia y la adolescencia**

La Explotación Sexual Comercial de Niñas, Niños y Adolescentes (ESCNNA), es una problemática mundial que ha ocasionado a la infancia daños psicosociales difíciles de superar, vulnerando sus Derechos Humanos, sexuales y reproductivos; en el caso específico de esta investigación,

---

1 Docente investigadora, Secretaría de Educación de Bogotá; Miembro de la Red de Docente investigadores; Docente universitaria; Docente de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana; Embajadora latinoamericana de resiliencia, UNAM; correo electrónico: yenido@gmail.com

nos referimos a aquellos ubicados en la localidad de “Los Mártires”, Bogotá, Colombia. Factores como violencia y relaciones abusivas intrafamiliares, escasez de recursos al interior del hogar, falta de información sobre la sexualidad, entre otros, impulsan este problema y se aprecian a menudo en las comunidades escolares vulnerables.

Hechos como los señalados destacan la urgencia de adelantar programas de prevención y ayuda a las víctimas activas o potenciales de ESCNNA, y desarrollar políticas desde la escuela para tomar acciones preventivas encaminadas a la restitución de los derechos vulnerados. Así, tomando en cuenta la situación, los estudiantes son protagonistas de la presente investigación, dadas sus características de riesgo potencial frente a la explotación sexual; además, son informantes primarios para identificar factores de riesgo en la comunidad educativa y en los diferentes entornos sociales que la rodean.

La pregunta que orientó nuestra experiencia fue: ¿Cuáles son las características, psicoemocionales, familiares, escolares y barriales, de la población escolar en riesgo de ESCNNA, de la localidad de los Mártires, que permitan formular una propuesta pedagógica para el desarrollo de habilidades socio-resilientes, desde un enfoque de Derechos Humanos sexuales y reproductivos?

## **La escuela como protectora de derechos**

La función social de la escuela es una de las mayores justificaciones para este tipo de investigación, especialmente cuando se considera el riesgo de ESCNNA y las condiciones económicas, sociales y culturales de las familias que habitan la localidad de los Mártires; lo cual se suma al maltrato físico y psicológico expresado por los participantes como situación recurrente, y a la escasa apropiación y reconocimiento de la problemática a nivel escolar.

El modelo pedagógico escogido para trabajar el problema es la resiliencia, junto a las contribuciones de la psicología que la fortalecen, por considerarla una capacidad humana que permite una reconstrucción íntima de la persona expuesta a situaciones traumáticas. Los niños que desarrollan resiliencia tienden a potenciar sus capacidades intelectuales, emocionales y espirituales, lo cual les contribuye a fortalecerse en medios vulnerables, pues quienes son resilientes cuentan con la posibilidad

de afrontar la vida de un modo más optimista, al caracterizarse como personas curiosas, abiertas a nuevas experiencias y con altos niveles de emocionalidad positiva.

Construir una escuela resiliente, con una comunidad empática que reconozca y proteja la infancia y la adolescencia, es uno de los fines más importantes de esta investigación, porque formar a un ser humano es ir más allá de los procesos cognitivos, significa permitirnos construir habilidades para hacerlo con seres que han sido violentados en sus núcleos primigenios, como la familia y sus entornos cercanos; ello implica un cambio del viejo paradigma de victimización, pasando a un enfoque de resistencia y transformación frente a problemáticas usualmente desconocidas por la escuela. Además, reconocer el medio social que circunda al estudiante y afecta su desarrollo psicoemocional, lleva no solo a proponer un nuevo enfoque socio-resiliente, sino a hacerlo desde la promoción de habilidades que se pueden desarrollar en los diferentes grados de escolaridad.

## **Una oportunidad de vida para nuestra población escolar**

Trescientos dos estudiantes (302) con edades entre los 6 y 17 años, junto a sus familias, fueron la población elegida para trabajar durante el período 2013-2017, pertenecientes a 5 instituciones educativas distritales de la localidad de los Mártires. Por su parte, el período comprendido entre 2018 y 2020 contó con la participación de ciento cinco (105) niños y niñas de los grados 1 a 5 del Liceo Nacional Antonia Santos IED, seleccionados por su cercanía a la Zona Especial de Servicios de Alto Impacto, referidos a la prostitución (ZESAI) de Bogotá. El objetivo fue formular una propuesta pedagógica que permita a la escuela promover habilidades socio-resilientes para prevenir la ESCNNA en las instituciones educativas, contribuyendo a reconocer la pedagogía socio-resiliente, y los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos, en contextos educativos vulnerables.

La población de niños, niñas y adolescentes entre 6 y 17 años se caracterizó en dos períodos de tiempo, partiendo de cada escenario de los núcleos de educación social: sujeto, familia, escuela y barrio. Reconocer los factores de ESCNNA implicó identificar los elementos de resiliencia familiar y escolar que permiten crear redes de apoyo para quienes han sido afectados y pertenecen a colegios distritales de la localidad; para

ello, se examinaron los rasgos barriales no resilientes y resilientes, su influencia en el desarrollo psicosocial de la población escolar cercana a la ZESAI, referidos a la prostitución y, finalmente, las políticas, planes o programas que construyen elementos resilientes en los contextos educativos, y que permitan desarrollar un enfoque de derechos relacionado con la Explotación Sexual Comercial de NNA.

## **Una mirada teórica a la Explotación Sexual Comercial de NNA, desde el enfoque de los Núcleos de Educación Social**

El estado de la cuestión gira en torno a identificar categorías de análisis como: Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (ESCNNA); resiliencia educativa; pedagogía social; Derechos Humanos, sexuales y reproductivos de la población intervenida; y pedagogía socio-resiliente en la investigación elaborada durante el período 2013-2020. La última categoría reconoce la resiliencia en la formación de estudiantes con riesgos psicosociales en los contextos escolares, viéndola como eje del desarrollo psicoafectivo, por su capacidad de enseñar y promover destrezas resilientes.

A través de la “dominación simbólica” (Bourdieu, 2005), la ESCNNA vulnera la intimidad de los menores y afecta su identidad; las condiciones de asimetría entre los diferentes actores llevan a concluir que atenta contra los derechos de la infancia y la adolescencia. Al respecto, varios autores se han referido a diversas formas de ESCNNA (Scoppetta, 2006; Fundación Renacer, 2011; Orjuela y Rodríguez, 2012; Tirado, 2014; ICBF, 2014), destacándose la definida como explotación sexual de NNA a través de su utilización en actividades sexuales a cambio de cualquier tipo de retribución; pornografía, turismo sexual (ICBF, 2013), trata de personas, matrimonios serviles y como recurso para distintos grupos armados ilegales. Así, los factores que incrementan la vulnerabilidad de los NNA a la ESCNNA, incluyen la falta de respuestas apropiadas de la escuela para atender su situación y precarias dinámicas familiares (Fundación Renacer, 2011).

Estudios como el de Save the Children (Orjuela y Rodríguez, 2012) sobre la violencia sexual hacia niños y niñas, también indican factores sociales que contribuyen a la explotación sexual, entre otros: falta de concienciación del niño o la niña como sujetos de derechos; estereotipos de género y sobrevaloración de parámetros de belleza mediáticos;

tolerancia de ciertas formas de agresión física y de cierto tipo de relaciones sexuales con niños o niñas, desconocimiento de la trascendencia de las vivencias en la infancia para el desarrollo y vida de las personas; y tolerancia social en el uso de niños, niñas o adolescentes en pornografía.

## **Resiliencia educativa. Una forma de superar la adversidad**

La resiliencia es la capacidad humana para resistir y afrontar el bombardeo incesante de eventos que nos causan sufrimiento; la experiencia nos fortalece, adquirimos mayor confianza en nuestras habilidades y nos hacemos más sensibles a los padecimientos ajenos, así como más hábiles para generar cambios y minimizar o erradicar las fuentes originarias del estrés o trauma.

Autores como Henderson y Milstein (2003), Grotberg (2006) y García y Guerrero (2012), permiten reconocer los elementos que debe contemplar una escuela resiliente en la cotidianidad y en las propuestas curriculares de los diferentes grados de formación, para promover habilidades de vida y prevenir la ESCNNA, pues hoy se carece de tales aportes a nivel educativo. No es suficiente estudiar los diversos fenómenos, se debe contar con el conocimiento de la sociedad en general para diseñar iniciativas que permitan solucionar el problema. En ese sentido, los estudios de la pedagogía social dan cuenta de su relevancia en el ámbito social y comunitario, por su influencia en la escuela y su capacidad de permear escenarios fuera de ella.

## **Pedagogía socio – resiliente**

La presente propuesta expone una estrategia basada en la Pedagogía socio-resiliente, buscando facilitar la comprensión y puesta en marcha de acciones para promover habilidades de vida que prevenga la ESCNNA, desde el reconocimiento de los Derechos Humanos. El proyecto se estructura para cuatro actores educativos: estudiantes, familia, escuela y barrio o entorno local; exponiendo los conceptos teóricos de cada temática y las agendas de intervención que se aplican de acuerdo a cada actor educativo.

La identificación de situaciones adversas y el conocimiento de los principios básicos de resiliencia, entre los cuales están las características o factores resilientes, son esenciales para promoverla en uno mismo y en

los demás (Grotberg, 2006); además de apoyo, la resiliencia significa fortaleza, capacidades y acciones para afrontar las adversidades diarias de la vida; se trata de enhebrar relaciones mediante vocabularios de esperanza que se fundamentan en la frase: “Tú me importas” (Forés y Grané, 2012).

La pedagogía socio-resiliente contribuye a determinar los problemas sociales que vulneran al estudiantado en los ámbitos escolares, para crear estrategias socio-resilientes que permitan a cada estudiante transformar sus imaginarios y su relación con la sociedad; al tiempo, permite a los docentes afrontar temas de cuidado como la sexualidad, el reconocimiento del cuerpo y la prevención de delitos como el abuso y la ESCNNA.

### **Núcleos de educación social, una metodología para el reconocimiento de poblaciones vulnerables**

El paradigma de investigación es mixto, de carácter exploratorio y confirmatorio, en su gran mayoría, se emplean datos cualitativos y una encuesta exploratoria para determinar las características socio-demográficas de las familias. El enfoque parte de la investigación participativa, lo cual facilita que los estudiantes se apropien del fenómeno desde su esencia misma. El diseño metodológico implica Núcleos de Educación Social (NES), detallando el proceso de investigación por etapas y escenarios (García y Guerrero, 2012).

En la primera fase de la investigación, los datos cuantitativos permiten valorar la relevancia de la problemática a nivel local, nacional e internacional; mientras, en el trabajo de campo, para la etapa de transformaciones del escenario familiar, permiten determinar factores socio-demográficos del grupo participante, contrarrestarlos y contraponerlos con los datos de origen cualitativo, que enriquecen la investigación dadas las narrativas propias de quienes están en riesgo de ESCNNA.

En el área de la educación, este tipo de investigación brinda mayor diversidad de perspectivas y contraste de datos; el enfoque permitió una profunda revisión en los procesos de triangulación, especialmente en el ámbito cualitativo, los cuales dieron origen a la propuesta pedagógica “Yo soy resiliente”, ajustándose a las características de la comunidad educativa y al objeto de estudio. Para la ejecución de las diferentes fases

se optó por la siguiente ruta: fase de rastreo documental; fase de revisión y análisis de redes a través de internet; fase de salidas de campo; y fase de intervención en instituciones educativas de la localidad de Los Mártires, por medio de núcleos de educación social.

Debido a las características y condiciones propias de los estudiantes, no todos los instrumentos fueron operados de manera simultánea, ni se aplicaron a todos debido a su edad; el trabajo se realizó de acuerdo con el escenario y la etapa del método de los núcleos de educación social (García y Guerrero, 2012). Los instrumentos metodológicos empleados fueron: diario de campo (1); encuesta sobre explotación sexual (1); entrevistas semiestructuradas (5); test de resiliente para estudiantes (1), docentes (1) y familias (1); test de dibujo (9); cartografía territorial (1); cartografía corporal (1); narrativas de vida (3); protocolos (45) e informes (7). La Triangulación de datos cualitativos y cuantitativos (encuesta), permitió validar los resultados frente a diferentes escenarios del diseño metodológico, brindando mayor comprensión del fenómeno de la ESCNNA en las comunidades escolares de la localidad de los Mártires

## Hallazgos

Desde cada uno de los escenarios, la caracterización de la población de niños, niñas y adolescentes de 6 a 17 años, permitió visualizar la problemática en los contextos educativos seleccionados. La investigación destacó la articulación entre diferentes entidades a nivel regional, nacional e internacional para combatir el flagelo de la ESCNNA; destacándose el papel de la Comunidad Latinoamericana de Resiliencia y de los nodos de investigación de la Red Distrital de Docentes Investigadores, que se han involucrado de manera constante e infatigable en el reconocimiento de este grave problema y en la búsqueda de soluciones desde diferentes ámbitos.

Al caracterizar la población se hallaron situaciones relacionadas con las violencias sexuales, al igual que un desconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos. Los diferentes escenarios de intervención de los Núcleos de Educación Social permitieron reconocer la problemática desde sus diferentes perspectivas, como la familia, la escuela y el barrio, donde sus principales actores fueron los participantes de toda la investigación, quienes contribuyeron significativamente a través de sus relatos de vida y colaboración en cada una de las sesiones. De acuerdo con sus

relatos, durante el período 2013-2020, fue posible identificar como problemas de la cotidianidad familiar y barrial: 35 estudiantes sobrevivientes de casos de ESCCNA y un 80% en riesgo potencial, dada la proximidad de su hogar a sitios de comercio sexual, abandono, negligencia y, en algunos casos, padres y madres que ejercen servicios sexuales en la zona reglamentada.

Así mismo, en las instituciones educativas hay sujetos que influyen en las decisiones de los menores; a ello se suma el hecho de que los estudiantes no tienen claridad de los riesgos implícitos en esta problemática social, especialmente a nivel psicoafectivo, de proyecto de vida, de enfermedades de transmisión sexual y embarazos tempranos. El desapego emocional, el maltrato infantil y las malas condiciones de vida de los menores son factores de riesgo continuamente relacionados a esta crisis social, que recaen especialmente en el género femenino, sin olvidar que han aumentado los casos de Explotación Sexual Comercial para el género masculino.

El sujeto se construye junto a su entorno, en las relaciones forjadas en los núcleos familiares, escolares y barriales, pues allí se desarrollan las conductas, positivas o negativas, dependiendo de los actos sociales involucrados. La realidad social, económica y cultural que permite la explotación sexual es una red compleja de eventos y factores relacionados, la cual afecta directamente el mundo interno de los sujetos que la viven, de allí la necesidad de promover habilidades resilientes en la escuela.

Uno de los principales aportes teórico-prácticos es la identificación de factores de riesgo hacia la ESCNNA, particularmente para las instituciones educativas distritales participantes, que consideraron dicha problemática a nivel local y apoyaron la investigación participativa con sus grupos de estudiantes, liderando la propuesta socio-educativa planteada en la investigación.

Sin embargo, una de las dificultades para la intervención de esta población fue la dinámica institucional de cada una de las escuelas, y el desconocimiento de muchos docentes sobre el territorio, la localidad y sus problemáticas; cabe destacar que la gerencia de la localidad de los Mártires permitió la socialización del proyecto a nivel local, dándole la pertinencia que corresponde en las instituciones más afectadas.

## Conclusiones

Para las poblaciones en riesgo de explotación sexual, la resiliencia educativa y el reconocimiento de la pedagogía social permiten la conceptualización y, con ella, se da espacio para el surgimiento de la pedagogía socio-resiliente como categoría emergente, que considera las problemáticas sociales de los estudiantes y brinda la capacidad para promover programas o proyectos basados en habilidades de resiliencia que las puedan reducir.

Al tiempo, se favorece el movimiento continuo de la armonía entre riesgo-protección, facilitando al estudiante generar alarmas y autocontrol frente a situaciones adversas que pueden surgir en los diferentes espacios de formación, tanto escolares, como familiares o barriales. También se rompe con el tradicional enfoque de las instituciones, pues para los primeros años se promueve la formación psicoafectiva, identificando al estudiante y su historia familiar y contextual, contribuyendo así a la superación de la adversidad.

Este tipo de propuestas puede ser aplicado en cualquier ámbito educativo vulnerable, adaptando el proceso de acuerdo con las características particulares, identificando siempre el entorno y las relaciones resilientes presentes en el sujeto, la familia y la escuela; para así promover habilidades de vida que faciliten las relaciones armónicas basadas en el reconocimiento de los derechos de unos y otros. El camino para fortalecer las bases epistemológicas puede llegar a ser bastante amplio, y sería materia de análisis teórico-práctico para futuras investigaciones educativas a nivel nacional y latinoamericano.

La presente investigación se ha socializado en España y México, también en la Comunidad Latinoamericana de Resiliencia, donde obtuvo el premio a la mejor conferencia del año 2018; ha sido posible exponer lo realizado en la Universidad Autónoma de México y en el IDEP, durante 2019. Hoy el proyecto se encuentra vinculado a la Red de Docentes Investigadores de Bogotá y al Liceo Nacional Antonia Santos IED, trabajando con el grado quinto de la jornada mañana y la Cátedra Antonia Santos 2020.

## Referencias

- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Creswell, j. y Plano, C. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. California: Sage Publications.
- Forés, A., y Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea.
- Fundación Renacer. (2011). *Programa de atención ESCNNA*. Obtenido el 19 de marzo de 2016 desde <https://fundacionrenacer.org/?p=129>
- García, B., y Guerrero, J. (2012). *Núcleos de Educación Social –NES: Investigación, prevención y participación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy*. Barcelona: Gedisa.
- Henderson, N., y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- ICBF. (2013). *Análisis de la situación de explotación sexual comercial en Colombia*. Bogotá: Presidencia de la República.
- ICBF. (2014). *¿Qué y cómo observa el Observatorio?* Bogotá: Observatorio del Bienestar de la Niñez.
- Orjuela, L., y Rodríguez, V. (2012). *Violencia sexual contra los niños y las niñas. Abuso y explotación sexual infantil*. Madrid: Save the children.
- Ortega, J. (1999). *Pedagogía social especializada*. Madrid: Ariel.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación. *Revista Electrónica Educare*, pp. 15 -29.
- Pérez, G. (2015). *Pedagogía social - Educación social*. Bogotá: Ediciones de la U.

Scoppetta, O. (2006). La explotación sexual de los niños. *Infancia, adolescencia y familia*, 1(2), pp. 247-258.

Tirado, M. (2014). Claves en el abordaje de la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes –ESCNNA, desde una perspectiva socioeconómica. *XV Congreso nacional y V latinoamericano de sociología jurídica: conflictividad en Latinoamérica; nuevos desafíos y jurídicos y sociales para la región*. Rosario: Universidad del Rosario.

Vélez, C. (2010). *Pedagogía Social en Colombia. Literatura y experiencias educativas diversas en educación-sociedad. 1982-2000*. Cali: Universidad de San Buenaventura.



# Analizando realidades desde la investigación educativa. Una experiencia en el Colegio Cundinamarca. Línea de investigación: problemas sociales contemporáneos

Marta Cecilia Guzmán Cueto<sup>1</sup>

Julián Orjuela Chamorro<sup>2</sup>

Luis Alejandro Pulgar<sup>3</sup>

## ¿Qué movió la iniciativa?

La experiencia investigativa surge de reconocer las inquietudes de los estudiantes sobre la realidad social e interpeladas en clase; lo cual permitió entender la necesidad de profundizar en un análisis causal, buscar esos elementos profundos que motivan las situaciones de pobreza, desesperanza, falta de oportunidades, conductas agresivas, maltrato intrafamiliar y demás circunstancias que, de una u otra forma, van marcando el devenir estudiantil, todas, problemas de nuestra realidad contemporánea.

Recuerdo la frase de un docente que marcó el camino para profundizar en el tema de los derechos: “Ese Juan David ya está con su plumero en

---

1 Trabajadora Social, UDC; Licenciada en Ciencias Sociales, UPB; Estudios de Antropología Aplicada, Instituto Misionero de Antropología; Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, UDFJC; aspirante a Doctor en Educación, Universidad Arturo Prat, Chile; correo electrónico: martaguzman@colegio-cundinamarca.edu.co

2 Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana; Editor General, Revista *Huichyca*; Docente de Ciencias Sociales, Colegio Distrital Cundinamarca; correo electrónico: julianorjuela@colegiocundinamarca.edu.co

3 Licenciado en Biología, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magíster en Educación; Pontificia Universidad Javeriana; Docente Investigador, Colegio Cundinamarca IED; correo electrónico: alejandropulgar@colegio-cundinamarca.edu.co

la clase”, o “Ese Santiago es irrespetuoso, no trabaja por estar pendiente de pintarse”; tales expresiones, y los distintos conflictos sociales traídos al micro sector de la escuela, generaron la propuesta de abrir un espacio para dialogar sobre estos hechos bajo lineamientos sistemáticos, procesos demostrables, medibles, comprobables a la luz de las ciencias sociales.

Cuatro años después Juan David me visitó transformado en lo que su sentir le señalaba, libre, estudiaba para ser estilista; su trabajo investigativo sobre derechos de la población LGTB le empoderó para defender sus derechos frente a la negación androcéntrica. Lo mismo sucedió cuando estudiantes confrontaron a un compañero docente, interpelando sus prejuicios cuando expresó: “Esa niña es muy buena estudiante, pero ya se ennovió con David, y por ese camino va rumbo al fracaso”; una evidente prueba del castigo ejercido a las mujeres cuando quieren vivir su vida afectiva, de los imaginarios que niegan los derechos sexuales y reproductivos, los cuales han trasegado por siglos en nuestra cultura.

Justamente, Adriana y David buscaron investigar “El fenómeno de la aceptación del maltrato por parte de la mujer, en el marco de una sociedad de derechos”; tomando como sujeto a mujeres del sector de Ciudad Bolívar en Bogotá; pero su preocupación investigativa fue más allá y se entregaron a la pesquisa de comparar el fenómeno desde los distintos estratos sociales; sí, abordaron tres grupos de mujeres:

Testimonio de cinco mujeres de estrato cuatro que padecieron maltrato por parte de sus parejas; casos de mujeres en Colombia, estrato seis, agredidas físicamente por parte de sus parejas, que se dieron a conocer a través de los medios de comunicación y, por supuesto, sus propias realidades de violencia (2012, Adriana, David y Yina, estudiantes, 2012).

Contra todo pronóstico, Adriana, David y Yina presentaron el mejor trabajo de investigación de 2012.

## **Y ¿Quiénes son los referentes que nos acompañan?**

La investigación educativa [está] centrada en lo pedagógico, sea ella referida a los estudios históricos de la pedagogía, a la definición de su espacio intelectual o a la investigación aplicada a objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de la educación [...] se hace sobre procesos y objetos que se encuentran a cabo, o se encuentran de puertas para adentro en la escuela, pero en el interior del proceso educativo.

(Restrepo, 1997, p.21)

La cita anterior ubica a la investigación como conjunto de herramientas que permiten construir saber desde una lógica colectiva entre docente y estudiante, la cual facilita conocer directamente el contexto estudiantil e identificar los focos conflictivos de la escuela y su entramado. En esta posibilidad de trabajo desde el aula el docente deja de ser espectador, para convertirse en sujeto activo; su papel en esta experiencia es de analista, guía y productor de nuevo conocimiento para fundamentar una pedagogía de la sensibilización, inmersa en la realidad escolar, local, nacional y global.

Así, hablando de derechos, tal como señala el Ministerio de Salud (2020), la sexualidad es una condición humana y, como tal, un campo de aplicación de los Derechos Humanos. En la historia, uno de los anhelos universales ha sido el reconocimiento del disfrute libre de la sexualidad y la reproducción; por ello, los derechos sexuales y reproductivos aceptados hoy en Colombia y el mundo, responden a la reivindicación y reconocimiento de que todas las personas somos dueñas de nuestro cuerpo y nuestra sexualidad, que cada individuo puede decidir sobre su vida sexual y reproductiva sin presiones o coerciones.

Por eso, es posible entender la agresión continua, que aún hoy se percibe en la escuela, como estigmatización del libre ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, la intimidad, la libre expresión y, mucho más allá, del desarrollo de un pensamiento crítico. Entonces, se debe plantear un diálogo permanente por la defensa de los derechos desde el aula a través de propuestas investigativas; esto nos llevó a tejer ideas para acercarnos a ejes temáticos que demarcaran una línea de investigación, donde no solo se interpelara al estudiante, sino se cuestionara la actitud docente, de tal forma que el alumno conecte su realidad local con la escuela, en términos de análisis y actitud propositiva, permitiéndole adquirir herramientas para su construcción personal y social como sujeto colectivamente político. Una postura que obliga a la reflexión, acción, participación, tal y como es planteada por la SED; es decir, como el método que:

[...] orienta y posibilita que los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en los marcos pedagógicos y convivenciales, y en las prácticas propias de las asignaturas, áreas y espacios escolares, partan de las experiencias, y del reconocimiento de las capacidades individuales y colectivas para la transformación de la sociedad existente, todo ello con miras a la formación integral y reflexiva de ciudadanos y ciudadanas con capacidades para la acción transformadora (2014, p. 22).

Sí, hablo de esas investigaciones que han servido para fortalecer, no solo la decisión del estudiante sobre su futuro profesional, sino su trasegar por la universidad, como en el caso de Duván, quien afirma: “realizar la investigación en grado decimo y undécimo me ha permitido leer con claridad y comprender argumentos en la universidad”; él afinó su sentido de lectura crítica. En tal sentido, este método se lleva a la práctica a través de una propuesta didáctica, entendida como la posibilidad de generar

Condiciones pedagógicas para que los y las estudiantes se motiven en el acto de aprehender, recrear y crear conocimientos en donde la observación directa de los fenómenos y hechos de la realidad, se convierte en uno de los procesos didácticos de mayor significación para el desarrollo del pensamiento crítico (Correa, 2004 citado por SED, 2014, p.22).

## **¿Dónde se ven reflejados los derechos en la iniciativa? Marcando el paso**

Los estándares básicos (MEN, 2006) establecen que el estudiante de educación media debe contribuir a manejar pacífica y constructivamente los conflictos entre personas y grupos, mediante la aplicación de estrategias basadas en el diálogo y la negociación; también plantean las llamadas Competencias integradoras: “Utilizo distintas formas de expresión para promover y defender los Derechos Humanos en mi contexto escolar y comunitario; y las Competencias comunicativas: “Analizo críticamente las decisiones, acciones u omisiones que se toman en el ámbito nacional o internacional, y que pueden generar conflictos o afectar los Derechos Humanos”.

Fueron muchos los temas presentados partiendo de la realidad social, desde intereses políticos, hasta la gama de derechos sexuales y reproductivos y preocupaciones sobre distintos comportamientos; tal es el caso de Cristian, quien, desde su angustia infinita frente al control absoluto de sus padres sobre su vida, al inicio del proceso preguntaba reiteradamente: ¿Por qué los padres son tan autoritarios?; también expresaba afán por ahondar en los casos de maltrato que había identificado durante su paso por las aulas de primera infancia al realizar el servicio social; allí logró conjugar las dos categorías que le interesaban: el autoritarismo y el abuso; definiendo así su idea de investigación: ¿Cómo protege el colegio a los niños cuando están en peligro de ser abusados?

El trabajo es esa interpelación de la realidad cotidiana a Cristian durante su contacto con los niños de primera infancia, que despertó su interés investigativo: “Voy a investigar algo que sirva para mejorar la relación del padre con sus hijos”. Debía madrugar para realizar las dinámicas con los padres y siempre con la incertidumbre de si la profesora permitiría que se “robara” un rato, pero lo hizo; estaba preocupado por los derechos de los niños más pequeños, interesado en trabajar para mejorar esas situaciones vistas cada mañana cuando acudía al aula de transición. Su trabajo fue tan bueno que, en noviembre de 2019, fue publicado en la *Revista Cuestiones Educativas* de la Universidad Externado de Colombia.

Al tiempo, surgían otros interrogantes: ¿Por qué las mujeres se dejan dominar de los hombres?, fue la pregunta de María Fernanda y, durante los diálogos de asesoría, cuando un miembro del grupo llegaba quince minutos o media hora antes del resto, relataba la situación de maltrato sufrida por su hermana a manos de su novio; la impotencia que sentía, especialmente por la aceptación de su hermana frente a la situación, determinó su trabajo; al finalizar el proceso, confesó: “Profesora, el trabajo solo me permitió conocer los derechos de las mujeres a profundidad, aunque no logré que mi hermana despertara”.

Por su parte, Kamila, Claudia y Patricia se preguntaron: ¿Por qué algunos docentes no son respetuosos con la diversidad sexual? Su preocupación partía de ver la situación de un compañero de curso que era irrespetado, no solo por el resto de la clase, sino por algunos docentes, no directamente, sino en el discurso. Todas las preguntas marcaron el sendero para pensar una línea de investigación que abordara los problemas, mientras generaba conciencia social en los estudiantes; preocupaciones como el desperdicio de alimentos en el comedor escolar, los derechos campesinos o temas tan espinosos como la religión y tan políticos como Hidroituango, han ido ampliando la gama de investigaciones relacionadas con los derechos.

El camino se va aclarando, haciéndose más amplio, hasta la presentación del rumbo de nuestras iniciativas, la definición de parámetros conceptuales, claridad frente a la definición temática, delimitaciones de las intenciones investigativas y, por supuesto, cuestionamientos más profundos, que conducían a análisis más estructurales; en tal contexto, acompañar fue la gran apuesta, la brújula metodológica del proceso; diseñar el paso a paso de las asesorías, con paciencia, ejemplos cotidianos,

comparaciones y hasta con salidas al terreno; construyendo una dinámica que permitiera el diálogo de saberes.

Sí, eso, un diálogo de saberes que incluye el conocimiento de los estudiantes sobre su contexto; la manera de relacionarnos con nuestros jóvenes investigadores y sus comunidades parte de lograr que expresen su saber sin temor de los docentes; su realidad vivida es fundamental para nuestra construcción, debe ser incorporada en los análisis y, por supuesto, junto a una lectura de sus costumbres, creencias y hábitos, esos que entran a los muros de la escuela y son interpelados y releídos por todos.

La idea es convertir hechos de la vida cotidiana en preguntas de investigación, partiendo de la realidad inmediata, a la luz de los derechos fundamentales, civiles, económicos, sociales y culturales; analizando sistemáticamente las diferentes situaciones que evidencian su violación, pues aunque simples, son fundamentales en la formación del sujeto político. Hablar de derechos implica al contexto, a la vida personal y colectiva; no se trata simplemente de recitarlos, sino de compararles con el devenir social, interpelándoles, enseñando a exigir.

## **¿Quiénes caminamos y construimos juntos? Haciendo cuentas**

El caminar se abre paso con la propuesta inicial de la institución, en 2010, de desarrollar un proceso de investigación con los estudiantes de grados décimo y undécimo; poco a poco se fueron enlazando temáticas y docentes con más habilidades para determinados campos de investigación, tal como el viejo dicho: “Caminante no hay camino, se hace camino al andar”.

Poco a poco, los intereses se fueron decantando hacia la consolidación de un método, una metodología y, sobre todo, por la entrega general para dialogar con los estudiantes. Sin embargo, no faltaron piedras en el camino, siempre para desmotivar; recuerdo las frases: “Profe, ¿a usted le pagan por venir en contra-jornada a asesorar estudiantes?”; “Profe ¡A usted sí le sobra tiempo para estar en el colegio casi todo el día!”; “Esa entrega suya, profe, nos puede perjudicar”. Hoy el equipo está conformado por docentes que no se preocupan por las horas dedicadas, solo les interesa apoyar las iniciativas investigativas de los estudiantes, que

alcancen un óptimo nivel de análisis de su realidad social, demandado desesperadamente por estos tiempos.

Las cuentas abren el panorama del sendero recorrido; a 2020, la línea de problemas sociales contemporáneos ha hecho camino con 145 estudiantes y 29 trabajos muy significativos desde su producción investigativa y escritural; análisis que han dejado huella, interpelando la realidad institucional, demandando el cumplimiento de derechos estudiantiles en la dinámica escolar, aportando a la construcción de un sujeto político; ese es el principal logro. ¿Pero qué otros cambios son evidentes? El impacto, en este caso, va en dos direcciones:

- a. Adquirir herramientas metodológicas para la investigación y la producción de trabajos que trascienden los muros de la escuela, altamente cualificados y con gran peso metodológico.
- b. Las apuestas investigativas continúan durante los estudios universitarios, como en el caso de Duván, quien destaca el aporte de la metodología de investigación aprendida en el colegio; Laura trabajó la violación de derechos campesinos, volvió al colegio y resaltó que su proyecto de grado en la universidad sigue la misma línea. Igualmente, el reto planteado a la institución educativa frente al desperdicio de alimentos en el comedor, ha llevado a buscar distintas estrategias didácticas para generar conciencia sobre la problemática. Cada apuesta es prueba del esmero, de la disciplina implícita en proceso investigativo que toma dos años, la producción textual es de calidad, óptima para la realización de artículos con carácter científico.

Sin embargo, el impacto a largo plazo es la máxima ganancia para profesores, estudiantes e institución; años tras año nuestros estudiantes rompen el cerco muchas veces marcado por el entorno, convencidos de la necesidad de continuar con su preparación académica. Para 2008 solo se tenía registro de tres estudiantes que habían alcanzado el nivel universitario; la curva viene en ascenso, en 2018 es posible reconocer 36 egresados que ya inician estudios universitarios, 37 tecnólogos y 24 técnicos.

### **¿Y al momento qué conclusiones tenemos?**

Las nuevas estrategias de investigación hacen parte de la didáctica en la dinámica escolar; la institución cuenta con docentes que traspasan

el compromiso meramente laboral, avanzando hacia la cualificación de una población estudiantil que hoy se deja interpelar por su realidad, analizándola y cuestionándola con argumentos estructurales. Transitamos procesos investigativos que abren el camino a las definiciones personales y profesionales, mientras dan la oportunidad de conocer problemas cercanos del sujeto investigador; sin contar con el papel político en la escuela, pues se presentan derechos de petición ante las directivas y se cuestionan decisiones en todos los ámbitos de la dinámica institucional. Así, resulta claro que:

Necesito volver a lo que todos han visto, porque lo quiero observar, entender para incluir y, si es necesario, transformar.

## Referencias

Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico; técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

De la Torre, S. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos: estudio de casos*. Madrid: Educación al día.

Guzmán M., y Pulgar, L. A. (2020). Formación en habilidades de investigación social desde la escuela: Una experiencia en el Colegio Cundinamarca IED, Bogotá 2013-2019. *Revista Educación y Ciudad*, No. 38.

Habermas, J. (1973). *Conocimiento e interés. Ideas y valores*. Madrid: Taurus.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje ciencias, y ciudadanas*. Obtenido el 02 de octubre de 2020 desde [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-340021_recurso_1.pdf)

Ministerio de Salud. (2020). *Sexualidad y derechos*. Obtenido el 2 de noviembre de 2020 desde <https://www.minsalud.gov.co/salud/publica/ssr/Paginas/sexualidad-derechos-sexuales-y-derechos-reproductivos.aspx>

Nussbawm, M. (2015). *Sin fines de lucro: porque la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.

Restrepo, B. (1997). *Investigación en educación*. Bogotá: ICFES-ASCUN.

Secretaría de Educación Distrital (SED). (2014). *Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia - PECC*. Bogotá: SED.

Torres, A. (1999). *Enfoque cualitativo y participativo en investigación social*. Bogotá: Lito-esfera.

Zubiría, J. D. (2001). *De la escuela activa al constructivismo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.



# La justicia percibida por los docentes y la experimentada por los estudiantes en el Colegio Gerardo Paredes IED

Yeison Albeiro Olarte Ramírez<sup>1</sup>  
Mónica Andrea Bolívar Romero<sup>2</sup>  
Carmen Silvia Díaz<sup>3</sup>  
Henry Camargo Álzate<sup>4</sup>

Fernando es un estudiante del grado 8°, víctima de constantes hostigamientos por parte de Julio, también de grado 8°; una mañana, mientras estaban en el patio, animados por sus compañeros, se enfrascaron en una riña y Fernando terminó con hematomas en cara y cuerpo. Sus pares, que antes animaron la pelea, ahora son testigos de la situación e informan a un docente que Fernando estaba “quieto” y Julio lo agredió; herido, Fernando fue al servicio de orientación escolar y su padre lo lleva al Hospital de Suba, donde le dieron 5 días de incapacidad; al día siguiente, por sugerencia del orientador, pone la respectiva denuncia en el Centro de Servicios Judiciales para Adolescentes (CESPA)<sup>5</sup>.

- 
- 1 Psicólogo, Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD; Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Orientador, Colegio Gerardo Paredes IED; correo electrónico: yolarter@educacionbogota.edu.co
  - 2 Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial; Magíster en Educación; Doctorando en Gerencia y Política Educativa, Universidad Pedagógica Nacional; Docente de Apoyo; correo electrónico: mabolivar@educacionbogota.edu.co
  - 3 Licenciada en Artes Plásticas, Universidad de La Sabana; Especialista en Multimedia Educativa, Universidad Los Libertadores; Magíster en Educación y Nuevas Tecnologías, Universidad a Distancia de Madrid. Docente de Educación Artística, Colegio Gerardo Paredes IED; correo electrónico: csdiaz@educacionbogota.edu.co
  - 4 Psicólogo, Universidad Manuela Beltrán; Magíster en Psicología Clínica y de la Familia, Universidad Santo Tomás; Docente Orientador; correo electrónico: hcamargoa@educacionbogota.edu.co

Julio fue atendido en la coordinación de convivencia, solicitaron el observador y un informe verbal por parte de la directora de su curso; esa fue la gota que derramó la copa, Julio tenía varias anotaciones; inmediatamente se llamó a su acudiente proponiendo cambio de institución, pues, según el manual de convivencia, una situación tipo III puede llevar a perder el cupo mediante resolución rectoral (Art. 38. Situaciones Tipo III, según el caso implica cancelación de la matrícula). La coordinación pensó que era “mejor retirarlo de una vez” y, antes de hacer el proceso para su expulsión, su madre accede y retira a Julio. Los docentes están tranquilos porque creen que “se hizo justicia”.

El desenlace, que se esperaría satisfactorio, no lo es para Fernando; su preocupación parte del riesgo que percibía por estar fuera del colegio y la nueva necesidad de estar armado, de asociarse con pares para protegerse de Julio, quien ahora estaba en la calle, donde ya no se contaba con la protección de los docentes. La justicia pareció ser eficiente en el colegio, ineficaz fuera de él.

La institución se encuentra en la localidad de Suba, barrio El Rincón, territorio caracterizado por recibir migrantes víctimas de desplazamiento interno y extranjeros en busca de oportunidades debido a la precarización de sus territorios de origen. El Colegio Gerardo Paredes IED se ha transformado en un espacio incluyente, ofreciendo atención en todos los niveles, ciclos, sedes y jornadas, a niños, niñas y jóvenes que han sufrido diversos procesos de exclusión.

En ese sentido, se comienza a explorar formas de justicia alternativas a la dominante o retributiva, para lo cual se requiere construir un nuevo ciudadano o sujeto de derechos que se comprenda y agencie desde la justicia y prácticas restaurativas. Para ello, es necesaria una formación psicoemocional que permita desarrollar la empatía como postura que disponga al sujeto para descentrarse del pensamiento de la norma punitiva, la autoridad enmarcada por la relación de dominancia adulto-NNJ, centrándose en la reparación dignificante de la víctima, junto con una reformulación de las normas acordadas en la escuela.

El tratamiento penal diferencial para los ciudadanos menores de edad legal es una tendencia asumida por legislaciones en varios países, en Colombia, la Ley 1620 de Convivencia Escolar de 2013, y el Código de

---

5 Los nombres empleados son únicamente un recurso narrativo.

Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006, plantean que el tratamiento normativo de los NNA debe ser diferente al de los adultos, apelando al principio de que son sujetos de derechos en desarrollo evolutivo y, por tanto, más vulnerables que un adulto; sin embargo, cabe preguntar si la adultez “legal” otorga suficiente “aptitud” para asumir el peso de la ley como está planteada, y si la perspectiva punitiva imperante responde a la necesidad social de justicia efectiva.

La atención de las faltas en los NNJ debe tener una intención pedagógica, la apuesta de la nueva tendencia legal es que haya un aprendizaje real, formando las capacidades ciudadanas a partir de experiencias vividas; en tal contexto, junto a la familia, la escuela es el otro escenario de mayor importancia formativa. Por tanto, si la consecuencia principal, por ahora, suele ser un castigo o una sanción que termina lesionando, incluso a la víctima, como sucedió con Fernando, necesita desarrollar un pensamiento diferente respecto a lo que es justicia, pues precisamente la escuela es el escenario comisionado por nuestra sociedad para la formación académica de competencias para la vida.

En las IED, las pautas y acuerdos de la comunidad educativa se encuentran en los manuales de convivencia, históricamente han sido diseñados para responder a las consecuencias de la infracción a la norma, cumpliendo con la demanda retributiva; vale la pena preguntarse si este tipo de justicia disminuye la reincidencia o la probabilidad de que otro estudiante cometa la misma falta, pues, desde lo vivido por Fernando, resulta claro la posibilidad de dejar en el estudiante resentimiento y percepción de injusticia.

Pensar en los conflictos asumiendo que se resuelven a través de un castigo como consecuencia de la infracción es muy optimista, pues los fenómenos son complejos y en cada situación de violencia existe un trasfondo que nos invita a entender y abordar la situación desde la restauración del desequilibrio causado. El reto para la actualización del manual de convivencia es generar protocolos y asignar roles que permitan atender las situaciones, pero centrados en la víctima. El manejo de los conflictos mediante la retribución puede llevar al escarnio (violencia simbólica legitimada como necesaria o merecida por el victimario), pero esta forma de operar ya está naturalizada e interiorizada, por lo cual es aceptada por el estudiante excluido de la IED; en tal sentido:

El principal mecanismo de imposición del reconocimiento de la cultura dominante como cultura legítima, y del correspondiente reconocimiento de la ilegitimidad de la arbitrariedad cultural de los grupos o clases dominadas, reside en la exclusión, que quizá no tiene nunca tanta fuerza simbólica como cuando toma la apariencia de autoexclusión (Bourdieu, 1988, p. 82).

Pero ¿por qué hablamos del cambio para la escuela y no exclusivamente del cambio de los estudiantes? Recordemos que la decisión de retirar al estudiante agresor fue percibida como inconveniente por Fernando (estudiante-joven), mientras la institución (docentes-adultos) cree que “pasó algo”, en contraposición a la habitual queja de “no pasa nada” (sinónimo de impunidad), apelando a las posibilidades provistas por las normas vigentes (Manual de convivencia, códigos, normas, leyes, etc.); de ahí la discrepancia entre lo que comprenden estudiantes y docentes, o NNJ y adultos, si conectamos a las familias como el otro actor adulto en este sistema llamado escuela.

Esta desvinculación se convierte en un abismo que separa las comprensiones de adultos y NNJ respecto al concepto y vivencia de la justicia, lo cual no implica un problema por la diferencia en sí misma, sino por la no empatía o antipatía entre ambos agentes. Si no comprendemos lo que otro piensa a partir de lo que siente, no logramos un diálogo efectivo, la coordinación de coordinaciones, que es como Maturana (1985) llama al lenguaje, no propicia la construcción de realidades favorables, sino lo que cada perspectiva auto-confirma, incluso en forma de prejuicio sobre el otro, su postura y comprensión de su realidad.

Acá encontramos una certeza, en la escuela no podemos centrarnos en el cambio de los NNJ exclusivamente, con el argumento de que son estudiantes y centro-objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es fundamental que docentes y familias asumamos que nuestros roles también implican cambiar las formas de ejercerlos, girando la mirada hacia establecer una empatía necesaria con los NNJ, de modo que haya un vínculo de actores colectivos, no solo algunos adultos que “hacen la diferencia” teniendo relaciones generosas con estudiantes o hijos, mientras logran plantear ejercicios de autoridad y poder ecuanímenes o reflexivos.

Llegar a ejercicios de autoridad no enmarcada en la dominancia y la punición, requiere el desarrollo de una maduración emocional que permita vivir los estados emocionales en sus momentos críticos, o asumir la vinculación favorable (ira o miedo desbordados). Una premisa que

guía a la Secretaría de Educación Distrital en el Programa de Educación Socioemocional “Emociones para la vida”, pero los esfuerzos centrados en docentes y familias son pocos, hasta ahora hay intentos locales, en algunos colegios, de educar en esas mismas habilidades a los docentes. El proyecto “Emociones y justicia restaurativa” ha logrado instaurar el espacio con docentes del Colegio Gerardo Paredes, de manera que ya no es inusual convocarles para conversar al respecto; ahora necesitamos reflexionar y transformar las prácticas de aula desde el desarrollo de empatías de los adultos en clase y en casa.

Quienes defienden el modelo retributivo argumentan que se debe restringir la libertad, pues si se da la opción de elegir se tomará el camino equivocado, causando daño, entonces, no se debe permitir que la persona tenga libertad de cometer errores; sin embargo, la evidencia indica que aprendemos más de los errores que de los aciertos. El adulto asume que el menor no es capaz de decidir y, además: “debe decidir lo que yo creo que debe decidir, porque soy quien sabe, soy adulto”. Entonces, las familias educan a los niños restringiendo la posibilidad de asumir riesgos, de tomar decisiones y aceptar los errores; por eso, cuando son adultos necesitan de un líder autoritario para decidir.

Así, apostamos por lograr que, al atender la educación o formación en habilidades socioemocionales, tanto en NNJ como en adultos, docentes y familias, se propicie el desarrollo de ejercicios de ciudadanía coherentes con el ser sujetos de derechos en el aula, con docentes que ante la “falta” abandonen una forma de práctica pseudo-legal, acudiendo a “pruebas”, “testimonios”, “prontuario”, “debido proceso”, e “imputando cargos”, o sus equivalentes en la escuela arcaica: “expulsando”, “suspendiendo”, “en período de prueba”; y acudan a los inmensos recursos pedagógicos aprendidos en la vida (a la que se acude invariablemente), la academia y la práctica, que tienen la virtud de permitir construir aprendizajes generativos.

La escuela es el crisol por antonomasia de las nuevas formas de enseñar a las nuevas generaciones a ser parte de la sociedad, un NNJ que no está en el sistema educativo es privado del derecho fundamental a la educación. De ahí que sea el facilitador de nuevas formas de construir ciudadanía, estudiantes propositivos que asuman responsabilidades, y docentes con prácticas relacionales transparentes, congruentes con la misión de lograr que cada alumno en el sistema sea acogido y guiado hasta que culmine la senda académica prometida.

Dentro del mismo horizonte comprensivo se considera que las familias deben ser parte del cambio, por eso planteamos el dilema en términos de la relación adultos-NNJ y no solo docentes-estudiantes, porque el ejercicio de la justicia y, por consiguiente, de la autoridad y el poder en esa relación, nace en la familia, en el hogar. El cuidado en la primera infancia que garantiza la supervivencia de la criatura, plantea una nueva relación, una dominancia que puede moverse en el espectro del cuidado-maltrato dependiendo, nuevamente, de las habilidades socioemocionales de los cuidadores.

Cuanta mayor empatía despliega quien cuida, mejor referente para la formación emocional puede ser, proveyendo de un modelo inmejorable para el conocimiento temprano de los dispositivos emocionales y el aprendizaje de sus formas de gestión en niños y niñas. Sin embargo, lo que podemos decir de nuestra sociedad es que en muchas familias ocurren los primeros eventos de maltrato, y allí se han perpetuado los ciclos de violencia que lesionan profundamente la salud mental colombiana así:

El 77% de los casos de violencia contra los niños, las niñas y los adolescentes en Colombia fueron producidos por sus propios familiares, entre los que se cuentan a padres, madres, padrastros, madrastras, hermanos, tíos, abuelos y otros familiares civiles o consanguíneos. Así mismo, el 64% de los casos se presentaron en la vivienda, siendo éste el principal escenario de agresión para los niños y las niñas. Desafortunadamente, el lugar donde más ocurren estos hechos violentos contra los niños, niñas y adolescentes, es el hogar y los demás entornos creados para su protección y desarrollo (De Cero a Siempre, 2013, p. 18)

El castigo es defendido como estrategia para disciplinar, el *Boletín 7. Violencias en la primera infancia en Colombia* (De Cero a Siempre, 2013) afirma que el principal argumento que soporta y legitima el uso del castigo físico en la enseñanza, es la disciplina. Es innegable que incluso en las redes sociales el castigo es aprobado como necesario para formar virtudes, prácticas de maltrato convertidas en situaciones cómicas para el adulto, que las recuerda casi con nostalgia y gratitud, pues gracias a ellas son “personas de bien”, desconociendo, o más bien no siendo conscientes, de que formar con límites no es lo mismo que maltratar.

Es necesario construir un pensamiento sobre la justicia que no implique ni el castigo, que se legitima en nuestra cultura desde el ejercicio de la autoridad, ni el abuso de ésta. Ejercer la guía, el liderazgo, la responsabilidad de la formación y la educación no tiene que estar mediado por la “vigilancia y el castigo” que Foucault resaltó como agentes que

atravesan instituciones de múltiples naturalezas como si fueran un inamovible. Como afirma Zehr (2007), culturas no occidentales ofrecen perspectivas como la justicia restaurativa que, en su forma de prácticas pedagógicas de aula, puede ayudarnos a resolver un dilema, viendo más allá de qué hacer con la falta cometida por un estudiante o hijo(a); se trata de plantear un hecho formativo que nos permita ser adultos formadores menos dispuestos a maltratar, y NNJ mejor preparados para ser ciudadanos de una sociedad del bienestar.

Parte de lo que ha permitido continuidad en la investigación es la coherencia con diferentes acciones conectadas, dando sentido secuencial: Desde 2016, el centro de interés Arte y Emociones, que permitió comprender el protagonismo de las emociones desde la exploración de las historias evocadas por los estudiantes con sus expresiones artísticas, ha llevado a graficar relaciones significativas e identificar los estudiantes excluidos y vulnerables

Junto a ello, se han concretado tres procesos de Justicia Escolar Restaurativa con estudiantes y uno con docentes. Durante los dos últimos años, se han realizado talleres periódicos para la formación en Justicia Restaurativa con docentes, al comienzo con los miembros del Comité de Convivencia, abordando, de forma imprescindible, las emociones y el desarrollo de la empatía como esferas fundamentales para comprender la intención y métodos de la justicia y practicas escolares restaurativas.

El siguiente paso para consolidar el desarrollo de nuestra intención hacia la institucionalización, ha sido el proceso de modificación del Manual de Convivencia, con la invitación de todo el cuerpo docente (y participación total del 60%), transitando de la justicia retributiva a la justicia y las prácticas restaurativas de aula. En tanto, se han hecho visibles estos esfuerzos, ha sido posible participar en encuentros académicos locales e internacionales, para compartir el desarrollo de esta investigación que ha permitido contrastar, complementar y fortalecer el objetivo general de construir una cultura de la restauración en la justicia cotidiana, en aula y familia.

Quando ya no podemos cambiar una situación,  
tenemos el desafío de cambiarnos a nosotros mismos.

Victor Frank

## Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2020). *Plan de desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas del Distrito Capital, 2020-2024. “Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI”*. Obtenido el 8 de agosto de 2020 desde [http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/edici\\_n\\_3001\\_pa\\_123\\_sd\\_de\\_2020.pdf](http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/edici_n_3001_pa_123_sd_de_2020.pdf)
- Aunta, A., y Barrera, V. (2016). *Conflictividades y agendas territoriales*. Bogotá: Redprodepaz.
- Bautista, S. (2017). Contribuciones a la fundamentación conceptual de paz territorial. *Revista Ciudad Paz-ando*, 10(1), pp. 100-110.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Bogotá: Santillana.
- Bourdieu, P. (2000). *Espacio social y poder simbólico*. Barcelona: Gedisa.
- Colegio Gerardo Paredes IED. (2019). *Manual de Convivencia*. Bogotá: Colegio Gerardo Paredes.
- Congreso de Colombia. (2013). *Ley 1620 de 2013. Art 20. Proyectos Pedagógicos*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- De Cero a Siempre. (2013). *Boletín 7. Violencias en la Primera Infancia en Colombia*. Obtenido desde <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Bolet%C3%ADn%20No.%207%20Violencias%20en%20la%20primera%20infancia%20en%20Colombia.pdf>
- Fals Borda, O. (1999). *Guía práctica del ordenamiento territorial en Colombia: contribución para la solución de conflictos. Análisis Político*, No. 36, pp. 82-102.
- González, M., & Pulido, O. (2015). *Ciudadanos e iniciativas: Una perspectiva de la política educativa en Bogotá*. Obtenido el 9 de agosto de 2020 desde <https://www.cinep.org.co/publicaciones/es/producto/ciudadanos-e-iniciativas-una-perspectiva-de-la-politica-educativa-en-bogota/#:~:text=Ciudadanos%20e%20iniciativas%3A%20>

Una perspectiva de la política educativa en Bogotá, -Mireya

Maturana, H. (1985). *Fenomenología del conocer*. Santiago: Edith Contreras.

Ministerio de Justicia y del Derecho. (2018). *Guía metodológica para la implementación del Programa de Justicia Juvenil Restaurativa*. Bogotá: Ministerio de Justicia.

Monnet, J. (1999). Las escalas de la representación y el manejo del territorio. *Territorio y cultura. Del campo a la ciudad*. Quito: Abya-Yala, pp. 109-121.

Roth, A.-N. (2002). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora.

Zehr, H. (2007). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Intercouse PA: Good Books.



# La necesidad de una formación política desde la Educación Popular

Andrés Mauricio Páez Ochoa<sup>1</sup>

El presente escrito explora alternativas pedagógicas en el orden de la formación política y el desarrollo de ciudadanías activas que buscan la construcción social para lograr la paz en Colombia y, en esta medida, su materialización en acciones como la educación pública de calidad, el acceso a mínimos de justicia social, la disminución de la brecha económica y, en general, la protección de los derechos básicos amenazados en el país. De ahí que, reconociendo a la escuela como espacio fundamental para desarrollar el espíritu democrático consagrado, al menos teóricamente, en la Constitución de 1991, se describen algunas contribuciones de la Educación Popular como aparato crítico, teórico y práctico en la IED Nydia Quintero de Turbay.

De este modo, se recogen los aportes de este a la institución que, en efecto, permiten comprender las profundas falencias en términos de la formación de sujetos políticos, las cuales se convierten en obstáculo para la educación política en el resto de la sociedad. El documento parte de algunos lineamientos teóricos que permiten entender el devenir histórico y científico de la Educación Popular, así como la necesidad de una formación política profunda; a la vez, visualiza los resultados generados en su aplicación dentro de algunas instancias de la institución y, finalmente, relata la necesidad de transformar aspectos clave en las relaciones de poder ejercidas desde el mundo docente, siempre a favor de consolidar una escuela de emancipación y una educación vanguardista.

---

1 Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad Santo Tomás; Magíster en Comunicación y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magíster en Investigación Social e Interdisciplinaria, Universidad Francisco José de Caldas; Docente de Ciencias Sociales y Filosofía, Colegio Nydia Quintero de Turbay IED; correo electrónico: mauropaez1979@gmail.com

## La necesidad del sujeto de derechos

Desde hace décadas, la educación escolar se encuentra en una grave crisis causada por múltiples motivos de tipo histórico, económico y político. Aunque es evidente que su historia está articulada a un momento global, tampoco se puede desconocer que muchos de sus problemas subyacen en su interior y, al parecer, es en sus entresijos que se resquebraja gradualmente. Esto evidencia la necesidad de hacerla una prioridad nacional para la construcción social, y que lo político juegue un papel preponderante en ella, pues la inviabilidad del aparato escolar impide el acceso a los derechos y la participación ciudadana, entre otros aspectos.

Así mismo, como bien señala Althusser (2003), dispositivos latentes del capital, de tipo comunicativo y publicitario, persuaden a la opinión pública de las bondades de la educación, mientras, en el plano físico y cotidiano, se estigmatiza o agrede a sus ciudadanos a través del aparato policial y judicial, centralizando el poder en élites corruptas y violentas, que deciden sobre el destino de la sociedad.

De ahí que en el ciudadano lo político se reduzca a su capacidad adquisitiva y de consumo, a la posibilidad de sobrevivir en un entorno precario y violento; al voto como manifestación anodina de la democracia y a la pobre educación en civismo, ciudadanía y derechos que recibe desde otros escenarios. En esta medida, es lógico que la escuela, como escenario material, y la educación, como propuesta liberadora, sean desfinanciadas sostenidamente, mientras sus maestros son criminalizados y se convierten en el blanco de la difamación por parte de sectores violentos, pues desde la lógica neoliberal, su función habría de limitarse a alimentar un mercado hambriento de brazos para el trabajo, promover un mundo-mercado de ciudadanos-consumidores, pero especialmente de sujetos castrados de pensamiento crítico, como reclaman Giroux (2003) y Freire (1993).

La educación entonces se encuentra entre dos caminos, alimentar las lógicas del Estado neoliberal o interpelar al poder para activar el ejercicio de la ciudadanía a partir del diálogo entre los sujetos y, en consecuencia, asumir posturas más complejas frente a lo que ocurre en el universo escolar, afirmando la tesis de la comprensión y posterior disolución del poder, como pretendía Foucault (1983).

Con tal escenario, la escuela se halla inmersa en un profundo dilema: por un lado, la exigencia del mercado frente a la profesionalización docente y estudiantil, orientada hacia las promesas del éxito laboral, inmersa en la precarización, la competencia y la deshumanización y, por el otro, la urgencia de una conciencia colectiva para reconocer los derechos, construir nación, sociedad y cultura, a partir de una posición política que demande y haga inadmisibile lo que ocurre en el país y en el mundo.

Un contexto donde el docente de escuela pública debe incorporar una profunda conciencia política que, a su vez, le permita despertar interés del estudiante por la importancia de la educación como derecho inalienable, no solo desde el acceso al conocimiento que permite la escuela, sino desde la comprensión de su poder como sujeto para transformar lo que no funciona y poner a conversar sus saberes con los otros, no en vano ese sujeto, que “sabe que piensa”, posibilitó la Modernidad, la Ciencia y el Estado como pacto social.

Por ello, Giroux (2003) destaca cómo una escuela contaminada por la anomia social se ve amenazada por drogas y pandillas. Así, en Bogotá y Colombia, esos riesgos se atizan por la violencia política y la extrema pobreza, claves en la descomposición social. Situación que exige una política pública robusta, dirigida a impedir el peligro durante edades escolares, sin embargo, parece desplazarse a los medios clásicos y digitales, las tribus urbanas y a los docentes, quienes han asumido dócilmente la función de hacer de la escuela un lugar de contención, donde la labor educativa muta al papel de la vigilancia denunciado por Foucault (2002).

Urge entender entonces cómo se relacionan hoy los jóvenes, por eso es útil revisar las tesis de Bacher (2009), quien hace la lectura desde Latinoamérica, confirmando la prisa del mercado por homogenizar a nuestras juventudes, sin considerar las particularidades de extrema pobreza, racismo o segregación social; para la investigadora, debe sumarse a todo ello el protagonismo de la escuela como articuladora de los nuevos eventos de la cultura popular, pues demuestra su poder avasallante en las redes sociales, los juegos de vídeo, la telefonía celular, y en el abastecimiento de otras visiones del mundo, la familia y los mecanismos de acceso al conocimiento, ubicando de nuevo al docente como pieza necesaria para hacer fluir este diálogo de saberes.

En países como Colombia, esa cultura popular, más potente en los sectores vulnerables, se ha visto permanentemente estigmatizada por el establecimiento judicial, político, mediático y social; reprimida, como se sabe, con batidas militares o la “limpieza social”, por lo cual resulta necesario posicionar la resistencia a la violencia contra los jóvenes, a través de la cultura de la diferencia y los Derechos Humanos. No en vano, como afirma Torres (2007), esta cultura popular, relacionada directamente con la educación y la vida diaria, es atravesada por lo laboral, una actividad social que se pauperiza en manos del Neoliberalismo y parece soslayarse en la institución escolar, convirtiéndose en arista del mercado, destinada a reproducir lo aprendido en la escuela o la universidad.

Al respecto, Formichella y London (2013) describen la dura radiografía del desempleo juvenil, que aumenta sin contemplación en países defenestrados como Colombia, hecho ligado inevitablemente con la acción política. En otros tiempos el trabajo consistió en el desarrollo del positivismo científico a partir de las formas románticas del aprendizaje, como fin en sí mismo, mientras en la industrialización giró alrededor de la reproducción exponencial de mercancías, la disposición de obreros en fábricas y la especialización de los saberes, consolidando la enajenación del hombre contemporáneo.

De modo que, en tanto interacción indivisible con la naturaleza, tal como plantea Marx (1992), el trabajo debe ser la recuperación de la riqueza humana y la dignificación de su existencia, lo cual le daría su razón de ser. En tal sentido, Sennet (2009) ilustra esta necesidad en la recuperación del artesano como maestro de la escuela, pero también de la sociedad, pues, como figura, ilumina la construcción de los objetos, integrando en su acción significación individual y social como reproducción de cultura; además proyecta la solidaridad y la transformación de la naturaleza sin su destrucción, desde el bienestar general, un ascenso como científico social, en una lógica necesaria para estos tiempos.

Con la Modernidad, la ciencia supuso la superioridad del hombre sobre la naturaleza y, en ese sendero, el conocimiento se reduce a su privatización, definiendo el destino de millones y obteniendo como único fin el avance del capital. Sennet (2009) propone que la ciencia debe recuperar su carácter público y político, pues cualquier avance técnico es muestra de las necesidades de progreso humano. El trabajo, lo artesanal y la ciencia son valores sociales que concuerdan con esa tesis y, en esta medida, alienar

el trabajo, desconocer el origen de los objetos y producir ciencia para el mercado, a espaldas de la comunidad, representa la catástrofe actual.

Así, el docente debe recuperar su carácter artesanal, encontrando en el conocimiento un patrimonio colectivo del que todos participan; en el saber adquiere una imagen política que sirve de resistencia al concepto hegemónico de ciencia como modelo de dominio y lucro; siguiendo tal vía, apunta a la recuperación del Educador Popular. Desde esa perspectiva, la propuesta que aquí se sistematiza propone a la escuela como escenario de puertas abiertas, y al conocimiento como propiedad social que interpela la idea distorsionada de una ciudadanía vinculada a la adquisición de objetos, haciendo de este acto algo fundamental para ser sujetos de derechos y ciudadanos.

Sin duda, trabajar y consumir hacen parte del ciclo natural de la vida, aunque el papel como ciudadanos surge dentro de las prácticas sociales ejercidas con los demás, en términos del cumplimiento de deberes y el acceso a los derechos consagrados como categorías constitucionales y prácticas materiales. En este sentido, la escuela debe ser cultora por excelencia de ciudadanos en crecimiento, desde el reconocimiento de su poder como sujetos políticos, hasta el reencuentro del espacio público, la exigencia de la satisfacción de sus necesidades básicas y la multiplicación de estos valores a través de la acción de la Escuela Popular.

Es por tales motivos que Virilio (1997) y Pérez (2008) reclaman a la tecnología mecanismos para ejercer ciudadanía, insistiendo en la práctica de la subjetividad política dentro de los espacios públicos concretos. Simultáneamente, avanza con vértigo la concepción de ciudadanía digital, pues gran parte de los intercambios humanos se producen en el escenario virtual, máxime cuando en medio de la catástrofe sanitaria del Covid 19 se abocó a la humanidad a sobrevivir vía internet.

A su vez, González y Sánchez (2013) reclaman la integración a las sociedades de la información, pues la ampliación de la educación digital debe ser una política de gobierno, no solo en cuanto a aparatos, sino frente al uso pedagógico que se les pueda dar, pues el rezago educativo se explica también en la falta de conectividad y en la incompreensión de una verdadera educación tecnológica, consecuencias asociadas al fenómeno de la pandemia global.

Ello, teniendo en cuenta autores como Virilio (1997), quien desconfía de la expansión cibernética, mientras se preocupa por el crecimiento desproporcionado de las ciudades, mundos urbanizados sin fronteras, sin tiempos o espacios, donde la identificación de lo local ya no será posible; así, destaca el peligro de la homogenización cultural y advierte sobre los riesgos de reducir la comunicación a las pantallas, exhortando a retornar a la esencia natural humana, pues ve la virtualidad radical como la condena a una existencia gris y vacía. Visión contrastada por Pérez (2008), quien profundiza en la necesidad de usar medios digitales como forma de progreso educativo, pues el conocimiento ya no se halla en el aula sino en los medios, que se multiplican a través de las múltiples pantallas.

## **Formación política escolar**

En consecuencia, y admitiendo la contradicción de argumentos respecto a las ciudadanía digitales, la presente propuesta ha procurado generar un puente dialógico entre lo digital y lo físico, pues se requiere de ambas visiones en la comprensión nueva surgida de lo político y lo cognitivo. Sin el avance técnico, el acceso al conocimiento sería muy limitado, pues el hombre no es un ser estático sino móvil y, aunque no precisa cuál es su fin último, no abandona los avances tecnológicos obtenidos a lo largo del tiempo.

El ejercicio explora, describe e interviene mediante un proceso donde lo político es relevante desde la idea de que el estudiante descubra su papel como sujeto de derechos. Por eso es crucial articular la escuela pública tradicional con propuestas alternativas y propiciar la comprensión de lo que allí se vive, movilizándolo a los jóvenes a interiorizar los elementos básicos de la Educación Popular, y promoviendo el diálogo con otros actores. En síntesis, se pretende que la Educación Popular permita el desarrollo reflexivo de la ciudadanía desde las pedagogías críticas.

El punto de partida fue comprender el entorno socio-cultural de los estudiantes del Colegio Nydia Quintero de Turbay, sus expectativas profesionales, laborales y académicas, como bien lo requiere la escuela tradicional, pero también de tipo afectivo, social y cultural. Se continuó con la discusión sobre la legislación educativa dispuesta desde la política institucional y los avances del estudiante como ciudadano formado en política y derechos.

Al respecto, hizo una relectura de la Ley General de Educación (1994), incluyendo las últimas exigencias dictadas desde el emporio financiero y relacionadas con las necesidades del mercado, léase OCDE, FMI, entre otros. Tal mirada ha implicado también que los estudiantes, objeto de la investigación, indaguen qué aportan documentos y proyectos como el manual de convivencia, el gobierno escolar, el consejo estudiantil, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Hermes (Proyecto de la Cámara de Comercio) o Las aulas por la paz (Proyecto Institucional del área de Ciencias Sociales), a su formación política.

## **Experiencias populares**

Uno de los efectos alcanzados por el proyecto es la consolidación de una cátedra alrededor de la formación política de todos los miembros del colegio, incorporando contenidos a los proyectos institucionales de Democracia y Derechos Humanos. Así, la institución ha venido entendiendo las relaciones de poder que le rigen, por lo cual se aporta a la construcción de textos orientadores como los manuales de convivencia, a partir de la mediación requerida entre las diversas instancias, involucrando también la discusión sobre los conceptos de autoridad y autonomía.

Considerando lo planteado, los docentes de instituciones públicas deberían preguntar: ¿Qué es lo que quieren los estudiantes y qué necesitan para vivir mejor? La respuesta implica, al parecer, una educación política establecida en planes de estudio y cronogramas, que erradique paulatinamente las exigencias autoritarias de los docentes hacia los estudiantes. En concreto, se ha pretendido involucrar en la institución el trabajo curricular por ciclos, así como promover un espacio medible y observable desde todas las áreas académicas, para incluir algunos elementos relativos a prácticas ciudadanas y cívicas, dando prevalencia a las necesidades disciplinares de los campos del saber que involucran la cátedra propuesta, y a la resolución de problemas asociados, como consumo de SPA y violencia escolar.

En tal sentido, el estudiante ha ido comprendiendo que es en la vida cotidiana donde se plasma lo simulado, lo aprendido y lo teorizado, pues el conocimiento tiene unas aplicaciones útiles y de emancipación (Sennet, 2009), y es un acto político en sí mismo. Un ejemplo claro en el cual se vinculan esta serie de elementos, es el “Festival de Talentos” organizado y gestionado por el profesor Edgar Jiménez, pues ha implicado la forma-

ción ética y ciudadana desde saberes como el arte y la cultura física, ante la necesidad de potenciar a los estudiantes hacia fines constructivos.

En el ejercicio el estudiante sintetiza, junto a sus maestros, elementos de la cultura popular que le influyen, como el Hip Hop, el Break Dance, entre otros, con distintas manifestaciones de la cultura folclórica, como la cumbia o el porro; adaptando estas posturas a la escuela, que le da la oportunidad de expresarse, siendo ejemplo del tejido que surge entre el ejercicio ciudadano y algunos conocimientos curriculares puntuales, favoreciendo la formación en cultura y en valores ciudadanos, y visibilizando el bagaje urbano y cotidiano propio del estudiante, para exponerlo y valorarlo.

A la formación responsable de los docentes y, en consecuencia, de los estudiantes, es importante agregar la necesaria extensión del proyecto fuera de los muros, a partir del empoderamiento y autonomía estudiantil, pues, desde su capacidad de discutir las auténticas problemáticas que padecen, no solo en el ámbito académico, se han atrevido a cuestionar en qué se gastan los presupuestos de la institución, aportando sus saberes en la redacción de planes de estudio, manuales de convivencia y proyectos curriculares, para empezar a zanjar las diferencias entre la escuela tradicional y la no letrada.

Los estudiantes han venido educando su mirada respecto a la calle, como marco de referencia para el espíritu crítico asumido en las aulas, pues es en esa realidad no simulada donde desarrollarán su vida. Por eso, la propuesta aspira a modificar funciones administrativas que deben cumplir, como el servicio social, hacia fines más amplios, superando las fronteras escolares y contando con acompañamiento de otras instancias, como la Secretaría de Integración Social, para desarrollar labores de trabajo pedagógico con población vulnerable: alfabetización, visitas a hogares geriátricos, acompañamiento a madres cabeza de hogar, asesoría estudiantil o trabajo de conciliación.

De esta forma, y a partir de las bases de la pedagogía popular diseñada por Freire (1993), donde el concepto de aulas y estructuras físicas desaparece, para dar vida al mundo-escuela, se ha promovido la ampliación de estas labores estudiantiles hacia acciones dentro de la misma jornada escolar, en otros espacios urbanos y en contra-jornada de la institución, transformando sistemáticamente el servicio social.

Retomando el citado Festival de Talentos, o la Semana de las Ciencias, se han planteado actividades que involucran a docentes y estudiantes para generar solidaridad y acompañamiento de quienes más saben en artes como la danza o la música, o en ciencias, como la física y la química; ejerciendo así la horizontalidad del saber, la comunicación y dejando claro que los estudiantes poseen saberes que otros no tienen, logrando compartirlos para la divulgación estética o científica.

Ante todo, se promueve el placer de aprender sin la sujeción de las notas o la premura por aprobar el año escolar, parte de la tradición de la escuela. En esa vía, la meta se ha ampliado a atraer diversos sujetos de la comunidad que deseen aprender conocimientos propio de los estudiantes, que son útiles desde lo técnico, lo estético y lo científico; intentando que dichos saberes no funcionen desde lo hegemónico o lo competitivo, activando la comunicación libre y espontánea para transformar la realidad, articulando lo institucional y lo no institucional como nueva experiencia ante las rígidas posturas académicas clásicas.

## Referencias

- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Bacher, S (2009). *Tatuados por los medios: dilemas de la educación en la era digital*. Buenos Aires: Paidós.
- Formichella, M., y London, S. (2013). Empleabilidad, educación y equidad social. *Revista de Estudios Sociales*, No. 47, pp. 79-91. Obtenido desde <http://res.uniandes.edu.co/view.php/873/index.php?id=873>
- Foucault, M. (1983). *El sujeto y el poder*. Bogotá: Carpediem Editores.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- González., M., y Sánchez, J. (2013). Análisis de las estrategias del gobierno colombiano para la inclusión de los ciudadanos en la

sociedad de la información, propuestas desde 2000 hasta 2011. *Revista de Estudios Sociales*, No. 47, pp. 133-146. DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res47.2013.09>

Giroux, H. A. (2003). *La inocencia robada: juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.

Marx, C. (1992). *El Capital: crítica de la economía política. Tomo I. Libro I*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Mesa Derecho a la Ciudad. (2011). *Sobre ciudadanía, desarrollo y dignidad*. Bogotá: Editorial Códice.

Pérez, J. M. (2008). La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática. *Comunicar*. 16(31), pp. 15-25. Obtenido desde [http://www.revistacomunicar.com/numeros\\_anteriores/archivospdf/31/c31-008-01-02.pdf](http://www.revistacomunicar.com/numeros_anteriores/archivospdf/31/c31-008-01-02.pdf)

Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Torres, A. (2007). *La Educación Popular: trayectoria y actualidad*. Bogotá: El Búho.

Virilio, P. (1997). Colección Teorema. *El ciber mundo, la política de lo peor, entrevista con Philippe Petit*. Madrid: Cátedra.

# La cosecha de “Arracachas al poder” desde una ética performada

Rafael Eduardo Sarmiento Zárate<sup>1</sup>

Apreciado lector, agradezco su interés por este escrito, quizás el título sea sugestivo o el tema interesante, pertinente para ver otras formas de educación, especialmente si de filosofía y artes se trata; de pronto puede percibir la importancia, o necesidad, de cultivar la investigación en las escuelas, como forma efectiva de lograr que nuestros estudiantes lleguen a una mejor forma de acercarse al conocimiento, logrando así también cosechar ciudadanos críticos, sensibles ante la realidad social y, por sobre todas las cosas, seres libres y transformadores.

Pues bien, para contarle mejor mi experiencia como líder de un semillero, así, con estas singularidades, debo empezar a desarrollar la metáfora del cultivo de un semillero, pues el que sembré se autodenomina “Arracachas al Poder”, por lo que debemos entender a profundidad el sentido del nombre, su potencia y alcance, así como los cuidados y dificultades que puede llegar a tener.

## La preparación de la tierra y las primeras semillas

A las semillas también las entierran, y acaban naciendo.

José Saramago

Las características socio económicas y culturales que rodean al barrio La Libertad, de Bosa, están ligadas a la marginalización social y el olvido, la pobreza, la estigmatización social, las pandillas, el micro tráfico,

---

1 Filósofo, Universidad Nacional de Colombia; Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional; Docente, Colegio José Francisco Socarrás; Líder del Nodo de Pedagogías Alternativas, Red de Docentes Investigadores; miembro de la Red UAQUE, Tejidos en Red; correo electrónico: rafaesarte@gmail.com

el consumo de sustancias psicoactivas, la violencia en los hogares y en las calles, la falta de alfabetización y, en general, problemáticas psicosociales que debilitan la autoestima, lo cual, según mi percepción, es resultado del hecho de percibirse a sí mismo bajo esa óptica de exclusión y olvido que, quizás, es retratada de manera más clara y poética por Eduardo Galeano:

Los nadies, los hijos de nadie, los dueños de nada/ Que no son, aunque sean/ Que no hablan idiomas, sino dialectos/ Que no profesan religiones, sino supersticiones/ Que no hacen arte, sino artesanía/ Que no practican cultura, sino folklore/ Que no son seres humanos, sino recursos humanos/ Que no tienen cara, sino brazos/ Que no tienen nombre, sino número/ Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local/ Los nadie, que cuestan menos que la bala que los mata (Los nadie, es posible acceder al texto en YouTube).

Así, el reto principal del proyecto es, y será siempre, el empoderamiento de aquellos seres “*sentipensantes*” a los cuales es necesario y urgente dar voz, escucharlos y “*deconstruir*” con ellos esa idea de mundo que les ha marginado, encontrando en dicha noción heredada, mal formada, mal construida, su poder para transformar transformándose a sí mismos, conociéndose a sí mismos y a sus potenciales naturales como humanos.

Podemos entonces remontarnos al gran filósofo Aristóteles, quien nos lleva a pensar sobre el significado de una semilla como un ente que puede, según su potencia, llegar a ser otra forma de ser, por ejemplo, un árbol o una planta de arracacha, pues en su propia naturaleza está inscrito el cambio, el poder de desarrollarse como otro ser que puede, incluso, reproducir más semillas.

En cada semilla hay poder transformador y multiplicador, por ende, cada arracacha, siendo tubérculo, puede ser todo y parte o, igualmente, a pesar de su unidad como arracacha, cada pedazo puede llegar ser una nueva planta de arracacha, una nueva semilla que se transforma a sí misma y da vida a más semillas. Lo cual resulta ser precisamente la razón de ser de su nombre singular, que nos acompaña en nuestro proyecto, el cual les vengo a narra acá. Pero ¿cómo podemos relacionarlo con la investigación-acción de un grupo de estudiantes pertenecientes a un semillero basado en las artes y la filosofía?

## La primera semilla

Si el huevo se rompe desde afuera, la vida termina. Si se rompe desde adentro, la vida empieza. Las grandes cosas siempre comienzan desde el interior.

Jim Kwik

La idea inicial surgió de adentro, de la búsqueda personal por mi propia esencia como maestro, por los elementos que me inspiraban a ser uno de los mejores y, ante todo, a buscar ser gran persona. La pregunta me llevó a una suerte de auto-etnografía donde reflexioné sobre mis experiencias como estudiante y docente, cuestionando cómo viví la escuela y cómo llegaron a impactar mis maestros para lograr desarrollar mi potencial, inscrito hoy en mi ser y vocación; indagué por mis experiencias previas como maestro y llegué a mis raíces, a mis principales motivaciones, pero, sobre todo, me reencontré con esos maestros que me inspiraron, descubriendo en cada uno de ellos una de las principales premisas de mi propuesta:

Las dinámicas de clase de ética performada tienen como fundamento la coherencia que debe haber entre el arte de ser una buena persona y el arte de ser un buen maestro, considerando lo segundo como consecuencia de lo primero; de esta manera, se evoca la figura de Sócrates, quien con su forma de vivir, de enseñar y de predicar aquello que mejor sabía, logró dar con una estrategia idónea para enseñar a filosofar, para cuestionar antes que a responder, para dialogar antes que instruir y para tener coherencia entre pensamiento, discurso y actuación (Sarmiento, 2016, p. 56).

## El abono teórico y práctico

Nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas así, somos sentipensantes.

Pescadores de San Benito Abad, Sucre, Colombia,  
reflexiones compartidas con Orlando Fals Borda.

El proyecto se desarrolla en el Colegio José Francisco Socarrás, enmarcado por su Proyecto Educativo Institucional: “Formación en convivencia como orientación al proyecto de vida”; el cual sigue los principios planteados en el Aprendizaje Significativo de Ausubel, el programa de filosofía de Lipman, la Pedagogía Crítica de Freire y el Teatro del Oprimido de Boal, complementándose armónicamente con el modelo constructivista para formar la estructura inicial del PEI.

En tal contexto, el constructivismo de Ausubel considera fundamental el papel activo del estudiante, por lo cual es necesario contar con la caracterización de la población estudiantil, su capacidad cognitiva y saberes previos, llegando de esta forma a anclar conocimientos nuevos, pertinentes para sus vidas, según sus contextos y situaciones particulares de existencia.

La propuesta también toma como referente la Filosofía para Niños de Mathew Lipman, buscando una participación constante de los estudiantes, organizando el salón como comunidad de indagación, dispuesto en mesa redonda, para compartir la lectura y discutir los textos del autor, como introducción a los problemas filosóficos, incentivando la curiosidad de los estudiantes y la indagación en torno a los mismos, promoviendo el valor de la pregunta por encima de las respuestas, parte esencial en la dinámica de clase, desde el proyecto “Ética performada”.

La filosofía se convierte así en herramienta didáctica, desde la forma de cuestionar el mundo, los sucesos diarios, la vida misma, incentivando el pensamiento crítico en la búsqueda de nuevos horizontes, pues es precisamente con la participación constante y organizada que es posible abrir espacio a las diversas perspectivas de una situación o problema al interior del aula. Al escuchar las voces de todos, al organizar el uso de la palabra y el debido respeto, incentivando la construcción colectiva de sentido, se promueve el pensamiento divergente, la tolerancia por la diferencia, el respeto por las ideas ajenas; en suma, la participación democrática y la horizontalidad en las relaciones interpersonales, entre estudiantes y docente-estudiantes, pues el orden se establece con acuerdos sobre la dinámica de participación, un principio propio de la “Ética performada” en su metodología libertaria.

El siguiente referente metodológico sería Paulo Freire, con quien es posible sembrar los aprendizajes de vida, importantes en la construcción de la ciudadanía crítica y propositiva, abonando el terreno para lograr un pensamiento social, fraternal y consciente de su contexto. Pues, para Freire, la educación debe surgir desde el contexto inmediato del estudiante, desde el diálogo horizontal, la participación y construcción colectiva, desde la indagación sobre los problemas sociales que le rodean, logrando su emancipación al darle voz e importancia a lo que sucede en su vida, reforzando, así, la circularidad de la palabra, la libertad de

expresión y el anclaje de los saberes propios con los que se enseña, o se pretende enseñar, en la escuela.

Finalmente, el Teatro del Oprimido de Augusto Boal complementa perfectamente nuestro trabajo, pues, siguiendo la lógica dialógica de Freire, permite llevar la discusión y el debate al ámbito escénico y artístico, facilitando que los actores hagan sus creaciones colectivas a partir de sus indagaciones y construcciones sobre la situación dada, la cual, en todo caso, es contextual e inmediata, rodean a su comunidad y, por tanto, a sí mismos.

El Teatro del Oprimido también permite dar voz al público, desde el llamado teatro foro, el cual, en el caso de Boal, crea el papel del “*espect-actor*”, es decir, facilita la intervención del espectador en la formulación de la escena, de las situaciones problema expresadas, cambiándolas según sus percepciones, ampliando la perspectiva de los actores que han recreado la escena cotidiana planteándola como conflicto; entonces, el espectador, mediante el diálogo y la intervención performativa de la escena, lleva a formular nuevas soluciones o, al menos, ayuda a dejar sentado el problema, para ser cada vez más conscientes del mismo, de las causas y posibles soluciones.

La intervención dialógica con las construcciones colectivas y creativas es fundamental para la propuesta, amplía su aplicación a toda forma de expresión y creación artística, expandiendo entonces la propuesta de Boal a todas las demás formas de arte y creación, aun cuando el arte escénico es el más representativo. El teatro, como tal, permite jugar a ser otros, recrear lo vivido desde una lógica de la representación y el distanciamiento, pero también de la empatía y/o de la capacidad de sentir al otro, escucharlo, estar atento a lo que le sucede y a los efectos de cada acción y suceso en el entorno.

De este modo, por medio del teatro y de la preparación que exige, se plantea el “estado de juego”, vital en esta propuesta, pues mediante el juego el estudiante se libera de sus temores para volver a sentirse niño, cómodo con sus pares, con el maestro, reconociendo su propia fuerza y la del colectivo, la importancia de estar ahí, atento y presente frente a lo que sucede con su par, incluyendo al maestro, quien es un participante más del proceso de juego y creación colectiva, un igual entre iguales.

El estado de juego resulta esencial para lograr el estado de creatividad, de divergencia, de alerta, de consciencia de las emociones propias y las del otro; atentos a lo que pasa en la situación, al compañero, a improvisar y tratar de salvar el juego antes de que termine o, ante la dificultad, motiva y enseña a “salvar”, para no dejar caer la escena (metáfora del juego mismo); todo es una forma indirecta de enseñar la “resiliencia”, o el arte de salvar lo mejor de las dificultades. El juego permite liberar tensiones cotidianas y acudir a la relajación, liberarse también de los prejuicios y dogmas frente al control sobre el cuerpo mismo y sus emociones, nos rescata de la verticalidad de las relaciones desiguales entre maestro y estudiantes.

## **El cultivo de las “Arracachas al poder”**

La utopía está en el horizonte, camino dos pasos y el horizonte se corre diez para allá:  
¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso sirve, sirve para caminar.

Fernando Birri, citado por Eduardo Galeano

En 2015 la experiencia fue sistematizada con la Universidad Pedagógica Nacional (Sarmiento, 2016), dándole voz a los estudiantes para indagar sus percepciones sobre el proyecto y sus premisas. Se invitó a voluntarios de 10° y 11° que participaban de las clases de “Ética performada”, a crear una propuesta artística en la contra jornada, siguiendo la lógica de la clase como tal y respondiendo a la pregunta: Si pudieras decir, sin temor, lo que piensas de la escuela: ¿Qué dirías? Alrededor de 40 estudiantes de diversas artes vocacionales iniciaron su proceso de juego, preparación, indagación, construcción colectiva, propuestas, ensayos y debates en torno a lo creado; sembrando, así, el semillero de investigación escolar “Arracachas al Poder”.

Las recién germinadas “Arracachas al Poder” hicieron una reflexión y creación colectiva alrededor de la escuela como tal, titulada “De-formación en formación” (2018); propuesta con la que se participó en el Foro Feria Local de Bosa y en el Foro Feria Distrital: “Semana internacional de las educaciones alternativas”, ganando un reconocimiento del Concejo de Bogotá como una de las cien mejores experiencias del Distrito; el premio se invirtió en más recursos para la propuesta (se habían logrado recursos audiovisuales participando en el Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC), de la Secretaría de Educación Distrital).

Pero la crítica no fue bien recibida por las directivas del colegio (Sarmiento, 2019), que retiraron las horas de teatro de la carga académica del docente en 2016, aunque dando la excusa de abrir, oficialmente, el espacio para el proyecto en contra jornada; llegando incluso a formular la Ética performada como propuesta para espacio de formación de la “Media Extendida” a implementarse en 2017. La resistencia de coordinadores y docentes frente a la Media Extendida, por la ampliación de la jornada, selló la posibilidad y retiró definitivamente las horas de teatro en contra jornada; no obstante las reducciones no han logrado disminuir el interés y entusiasmo de los estudiantes por el proyecto, especialmente, quienes participan del semillero, que hoy se consolida con ayuda de los egresados.

Las más recientes publicaciones del proyecto (2019) han reflexionado sobre tales dificultades, encontrando el valor de la resiliencia como resistencia, pues, a pesar de las adversidades, el semillero ha continuado vigente y se fortalece con ayuda de los egresados, de su resolución y empuje, personal y colectivo, por no perder la esencia del trabajo inicial, ni de las recién germinadas “Arracachas al Poder”.

Así, en el marco de la resistencia y la resiliencia, del nacer y renacer, abrimos nuevamente un espacio en contra jornada, iniciando, con el semillero recién fundado, un proceso similar al de 2015, llevando a escena la creación colectiva “Demoliendo Teles”; una crítica a la posverdad, al sensacionalismo y a la situación del país. Continuamos el proceso de Investigación Basado en las Artes del Proyecto UAQUE, del IDEP, con la puesta en escena de las Arracachas al Poder, y los maestros investigadores se presentan en diferentes espacios de la ciudad con la obra “Tejidos y fugas”, publicada, finalmente, en 2017.

En el mismo 2017 se optó por el formato artístico audiovisual, dejando atrás las horas perdidas de teatro, pero ganando el tercer puesto con el video “Sueño luego Existo”, del concurso Filotube, que consistía en explicar, creativamente, un problema filosófico en un video de 3 minutos. Para este año también comenzó un proceso de construcción colectiva del nuevo PEI del colegio; el docente líder del proyecto participó activamente en la tarea, estableciendo así el nuevo PEI: “Ciudadanos activos y competentes para el liderazgo y la transformación social”, bajo el modelo pedagógico Desarrollista- constructivista y de Aprendizaje Basado en Proyectos, que funciona desde el 2018.

También en 2018 inició un proceso de acompañamiento a los egresados del semillero, una serie de reuniones que se documentarían en un video llamado: “Sembrando Arracachas al Poder”; que destacó la participación de los egresados como líderes empoderados del proyecto, acompañando estudiantes de 10 y 11, reflexionando a su lado sobre el significado del semillero y su afortunado nombre, reconociendo el sentido rizomático y autóctono de las “Arracachas al Poder”, su liderazgo, compromiso social, crítico y propositivo con la creación artística, sus dinámicas y formas de creación colectiva. Inspirados en las nociones de Deleuze sobre el sentido del rizoma, de la no jerarquización, la horizontalidad, la totalidad de la arracacha como raíz, como parte que, en sí misma, es raíz de nuevas arracachas empoderadas que continuarán el ciclo.

Colectivo e individualidad en un solo concepto, afortunadamente elegido para el nombre del semillero. Esto se suma al espacio, logrado con el área de ciencias, para sembrar, efectivamente, arracachas en el huerto escolar. En el mismo año de 2018, como ganadores de la convocatoria del IDEP para incentivar semilleros escolares, publicamos un libro compilatorio de todos los artículos y ponencias escritas hasta la fecha, incluyendo las voces de algunos integrantes del semillero.

Para 2019, el proyecto seguía limitado a renacer cada año en los espacios de clase con el grado décimo, bajo el liderazgo de los estudiantes de grado 11, quienes, en sus tiempos libres y espacios de descanso, continuaban con el trabajo del semillero, sembrando más arracachas en el huerto con los nuevos estudiantes. En este año, el proyecto fue nuevamente finalista del concurso audiovisual Filotube con el video “Nada es Mío”.

En 2020, el semillero de las arracachas sigue en contacto y establece constantes diálogos (virtuales) para seguir sembrando arracachas, esta vez desde la distancia y en cuarentena, iniciando dos procesos que se encuentran aún en curso: la organización de una serie de “Charlas de Estudiantes sobre la Educación PosCovid”, que desde agosto promueve el diálogo con otros colegios y semilleros; y la conformación de un equipo de trabajo, “*sui generis*”, con egresados de diferentes años, para asesorar a los nuevos estudiantes del semillero en la reflexión y creación de un video para el concurso FiloTube 2020. Una de tantas formas resilientes de salir a flote, resistir las adversidades del tiempo y sostener la técnica de base para permitir que la experiencia y sus aprendizajes floten libremente, hacia el horizonte.

El proyecto mantiene así la esencia de sus premisas, aunque creció en espacios que luego se redujeron institucionalmente, la semilla vuelve a renacer de sus cosechas, vuelve a abonarse con estas metodologías adaptadas a los distintos cambios climáticos, a las diversas (y adversas) circunstancias, pues una vez germinadas las primeras semillas de arracachas, cada una es una raíz, como el docente mismo, rizomas que brotan desde cualquiera de sus partes, manteniendo viva la planta y reproduciéndose, como resistencia, es más fuerte con la adversidad, una resiliencia propia de la lógica inscrita en la propuesta original, un resultado indudable de su metodología innovadora.

Para terminar, considerando el “Eterno Retorno” de Nietzsche, tema elegido por los estudiantes en su creación colectiva para el concurso FiloTube, debemos entender el proyecto desde esta lógica circular, de renacer, dar frutos y nuevas semillas para volver a empezar, cada día, cada año, desde el inicio, buscando que cada nuevo cultivo sea mejor que el anterior, más fuerte y empoderado, repitiendo su ciclo con un nuevo aprendizaje y mayor conciencia de su potencial, como todas las “Arracachas al Poder”. A futuro, quizás la lógica resiliente sea la clave para enfrentar la “nueva normalidad”, iniciando con nuevas semillas y otros vientos; tal vez es hora de superar las diferencias y hacer de esta crisis un nuevo comienzo para todos, reinventando la educación, atendiendo lo reinventando años atrás.

Allí está el valor de la utopía, nos acompaña en el camino para seguir buscando sembrar esas semillas del nuevo mundo, esos seres “*sentipensantes*”, los estudiantes que, en suma, deberíamos volver a ser todos, reinventando la nueva normalidad según nuevas preguntas, desde una educación alternativa y distinta. De ahí la circularidad expresada en el proyecto, pues desde la resiliencia se vuelve a empezar, con ese ADN inscrito en cada semilla, en cada arracacha, esencia que busca su transformación, su máxima expresión, un eterno retorno, un constante horizonte, una parte que se repite en el todo, un todo que se repite en la parte.

La propuesta de la “Ética performada” busca, desde hace diez años, cultivar nuevos seres “*sentipensantes*”, críticos y reflexivos, sensibles y creativos mediante el diálogo, la participación y el cultivo de la confianza con el par y el docente, para pensar y repensar el mundo y el sujeto, reinventándoles hacia seres más sensibles, empáticos, dispuestos a es-

cuchar por igual, enseñando el valor de la solidaridad y el respeto por la diferencia, cultivando así una democracia basada en la igualdad, la libertad y fraternidad que fueron bandera del liberalismo moderno, y que hoy en día todavía debemos repensar y cultivar.

Desde la “Ética performada”, hasta las “Arracachas al poder”, con la mediación del mundo y su inestable clima, y la interacción estratégica entre arte y filosofía, la educación siempre se ha considerado una práctica de libertad desde la escuela para la vida; es decir, solo posible si se le iguala a la libertad, por ello podríamos cambiar fácilmente las dos palabras, educar y liberar, en la frase que se presenta más adelante, y no se afectaría profundamente su sentido:

Nadie educa a nadie -nadie se educa a sí mismo-,  
los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo.

## Referencias

- Aristóteles (1994). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- Ausubel, N. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1988). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Freire, P. (2002). *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- Moncayo, V. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Nietzsche. (1990). *La ciencia jovial*. Caracas: Monte Ávila.
- Rancieré, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

Saramago, J. (2001). *La Caverna*. Madrid: Alfaguara.

Sarmiento, R. (2016). *Sistematización de la experiencia ética performada. Proceso de empoderamiento de las “Arracachas al Poder”*. Obtenido desde <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/793>

Sarmiento, R. (2018). *De la “Ética performada” a las “Arracachas al Poder”. Acerca de cómo innovar en la escuela desde la ética, la filosofía y las artes hasta la constitución de un semillero performativo de investigación*. Bogotá: Magisterio.



# “Mi cuerpo, mi territorio”. Una experiencia en el abordaje de la sexualidad, el género y la diversidad en la escuela

Ángela Valencia Leal<sup>1</sup>

Diana Carolina Moreno Díaz<sup>2</sup>

Andrea Del Pilar Chisacá Bernal<sup>3</sup>

Mónica Alexandra Pinzón Sánchez<sup>4</sup>

El Ministerio de Educación Nacional (2011) presentó los lineamientos de enfoque y género en el marco de la Política de Educación Superior Inclusiva, como respuesta a las metas sugeridas por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO; en el marco de este ejercicio, las secretarías de educación desarrollan una serie de capacitaciones frente a dichos temas y algunas invitaciones llegan a los colegios. Como suele pasar en algunas instituciones, la asistencia se define desde un proceso de concienzudo análisis: ¿Es de asistencia obligatoria?, si envío a algún docente ¿Qué cursos quedarían

- 
- 1 Licenciada en Pedagogía Reeducativa, Fundación Universitaria Luis Amigó; Aspirante a Magíster en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social, Universidad Santo Tomás; Docente Orientadora, Colegio Sotavento IED, localidad de Ciudad Bolívar; correo electrónico: angelavalencia@usantotomas.edu.co
  - 2 Psicóloga, Universidad Cooperativa de Colombia; Docente Orientadora, Colegio Sotavento IED, localidad de Ciudad Bolívar; correo electrónico: dicapsique@hotmail.com
  - 3 Licenciada en Educación Especial, Corporación Universitaria Iberoamericana; Especialista en Neuropsicología Escolar, Fundación Universitaria Politécnico Gran Colombiano; Docente de Apoyo Pedagógico, Colegio Sotavento IED, localidad de Ciudad Bolívar; correo electrónico: achisaca02@gmail.com
  - 4 Licenciada en Educación Especial, Fundación Universitaria Los Libertadores; Especialista en Aprendizaje Escolar y sus Dificultades, Universidad Cooperativa de Colombia; Magíster en Neuropsicología y Educación, Universidad de la Rioja; Docente de apoyo pedagógico, Colegio Sotavento IED, localidad de Ciudad Bolívar; correo electrónico: mopi1903@yahoo.es

solos?, ¿coordinación u orientación deberían asistir?, ¿le aportará algo este espacio a nuestro colegio?, entre otras inquietudes.

Ante la insistencia de las direcciones locales de educación, es común enviar algún emisario, en este caso, y ante el eje temático, participa la docente de apoyo pedagógico en un espacio de formación liderado por Tatiana Piñeros Laverde, quien, por algunos medios de comunicación era conocida, no como una profesional y funcionaria estatal de alto nivel, sino como la mujer transexual del gobierno de Petro en Bogotá. Como era de suponerse, el evento se convirtió para algunos miembros de las comunidades educativas en una muestra de que el ahora conocido como “rayo homosexualizador” (Díaz, 2018) (expresión latinoamericana para parodiar temas de identidad de género), empezara a llegar a los colegios de Bogotá.

Como evidencia de su participación, la maestra retorna con material alusivo a derechos vinculados a la diversidad sexual, razón por la cual la docente Clementina lanza miradas de sospecha y desconfianza, invitando en una amable conversación a que, por el bienestar estudiantil, el material sea desechado y los temas ignorados, teniendo en cuenta el nivel inmaculado de estas muchachas y muchachos; se puede percibir que a Clementina le faltaba persignarse en medio del cordial diálogo.

Clementina, excelente profesional, cálido ser humano y de una ética intachable, tenía un amigo y compañero de área, Emeterio, un hombre con tradiciones ideológicas bastante marcadas que recordaban a ese padre de familia estricto que venía de una tradición de corte patriarcal; su discurso empoderaba al hombre como un ser fuerte, proveedor y con derechos implícitos a su masculinidad, por lo cual, en contraparte, “veneraba” a la mujer como un ser frágil, parte fundamental del hogar y “sin la cual no sería posible existir en este mundo”. De él era habitual escuchar reflexiones cómo “es que esa niña es como brinconcita”; “yo me he analizado bien a ese muchacho y es como mariquita, por eso es por lo que se la montan en el salón”, o “esta niña es marimacha, toca que desde orientación conversen con ella”, junto a más apreciaciones usuales en el diálogo de nuestras comunidades.

En medio de esas realidades, y buscando desarrollar una propuesta de educación inclusiva, en 2013 nace el proyecto “Mi Diferencia: El primer paso a la inclusión”, centrado en acciones que permitieran construir y

fortalecer un contexto escolar desde el enfoque diferencial, favoreciendo el reconocimiento y respeto a la diversidad de las poblaciones. El ejercicio pedagógico propone desde sus orígenes varias líneas de abordaje pedagógico: discapacidad; convivencia; conflicto y multiculturalidad; sexualidad; y género y diversidad. Buscando inicialmente un aprendizaje integral en cada uno de los tópicos desde entidades especializadas, empoderando al equipo líder en conceptos teóricos, jurídicos y didácticos que le permitieran desenvolverse en una comunidad educativa comprometida, empática, participativa, pero, desafortunadamente, colmada de imaginarios que trastocaban los procesos educativos.

La preocupación por la última línea del proyecto se aclara cuando se identifican los pensamientos de Clementina y Emeterio, replicados en los espacios de participación escolar por estudiantes, acudientes y profesores. Al iniciar este ejercicio de observación estaba muy claro que se mantenía un discurso para el Proyecto de Educación para la Sexualidad -PES, cuya base tocaría aspectos relacionados al proyecto de vida, métodos anticonceptivos, exploración biológica y relaciones amorosas, entre otros temas que, aunque muy valiosos, desconocían aspectos como género, ideología del género, identidades, orientación sexual, masculinidades alternativas y conscientes, la mujer como ser político, entre otros; pero, más importante aún, dejaba de lado a maestros y maestras como partícipes activos en el desarrollo de la cuestión.

¿Qué hacer para que pequeñas acciones nos llevarán a dar un paso que permitiera, al menos desde el lenguaje como punto de partida, realizar una construcción colectiva hacia una equidad de género?, pues era el lenguaje cotidiano, ese muro fantasmal aparentemente inquebrantable que nos repelía hacia la realidad. Se tuvo una primera intención durante el ejercicio a través de un interesante Foro de Sexualidad, Género y Diversidad, donde madres de familia se vieron llamadas a participar en espacios de formación con profesionales de la Casa de Igualdad de Oportunidades, pues es desafortunada la normalización de las violencias de género en las familias; a su vez, los estudiantes participaron en espacios con la Secretaría de Salud, tocando temas vinculados con derechos sexuales y reproductivos.

No podíamos desconocer que, como ejercicio en la escuela, la educación de la sexualidad se convierte en una posibilidad para reconocernos desde nuestra historia personal, siendo el reflejo de creencias y expe-

riencias derivadas de nuestras vivencias; por ello, es claro que no podíamos pretender realizar un ejercicio pedagógico con nuestros estudiantes y padres de familia sin explorar el lenguaje, las acciones y respuestas alrededor del tema en los diferentes contextos pedagógicos, con directivos y docentes.

La barrera interna se hizo aún más evidente cuando, en 2014, se propone desarrollar el II Foro Institucional de Sexualidad, Género y Diversidad, en el marco de la conmemoración del Día Internacional de la Mujer, logrando contar con un invaluable grupo de ponentes encabezados por el doctor Juan Carlos Prieto García, junto a su equipo de trabajo, y la presencia de entidades como Colombia Diversa, la Secretaría de Integración Social, de nuevo, la Casa de Igualdad de Oportunidades, la Oficina de Asuntos de género del PST y otras de igual prestigio. El evento logró una resonancia externa gracias al apoyo de Canal Capital, pero con la notoria ausencia de directivos y un gran número de docentes, quienes, refugiados en oficinas y sala de profesores, vieron el suceso como gran oportunidad para adelantar tareas pendientes. Sin embargo, el aprendizaje para los estudiantes y el equipo líder fue memorable.

Cuando nos encontrábamos en este camino de incertidumbres, pero con un deseo intenso de transformar el proyecto de educación sexual del Colegio Sotavento, ocurre un hecho sin precedentes que da un vuelco total a la visión previa de la educación sexual en la escuela; el 04 de agosto de 2014 el joven Sergio David Urrego Reyes se quita la vida en medio de profundos ataques a su integridad, libre desarrollo de la personalidad y orientación sexual.

El hecho movilizó múltiples manifestaciones de apoyo a la familia de Sergio y, como era de esperarse, desencadenó el rechazo de múltiples sectores de la sociedad, que puso en consideración pública la importancia de revisar los procesos de los establecimientos educativos frente a casos de hostigamiento y discriminación por razones de género u orientación sexual. Así, la Corte Constitucional, Sentencia T-478 de 2015, ordenó al Ministerio de Educación Nacional conformar en cada uno de los entes distritales y departamentales los Comités de Convivencia Escolar, cumpliendo con la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2015, y revisar todos los manuales de convivencia en el país para garantizar el respeto por la identidad y orientación sexual de niños, niñas y jóvenes.

Esta herramienta jurídica, producto de este doloroso evento, puso en evidencia que dichos temas no son un problema exclusivo de determinados estratos sociales o de comunidades educativas específicas, convirtiéndose en el arma para pronunciarse al interior de la institución y expresar la importancia de transformar prácticas educativas por exigencia de la Corte Constitucional.

Ello permitió desencadenar un sinnúmero de acciones que paulatinamente se han convertido en valiosos elementos institucionales, entre las que se destaca la transformación integral del Manual de Convivencia Institucional, siendo ahora un documento de prevención, atención de riesgos y con una mirada restaurativa de derechos. Los lineamientos favorecen la equidad de género y se desligan de estereotipos de género, viabilizando el respeto y la tolerancia por la diferencia.

Diseñar estrategias pedagógicas para abordar la situación mencionada ha nacido de diálogos no formales en espacios dentro y fuera de la institución educativa, pero con una idea común: favorecer acciones creativas que permitan deconstruir conceptos arraigados en la cultura de la sexualidad, el género y la diversidad. Para este ejercicio, era necesario preguntarse de una forma más académica: ¿cuáles son las causas de dichas percepciones, ideas o creencias?; ¿son un problema social general o particular de nuestra comunidad?; ¿es realmente un problema, o la dificultad es nuestra al querer conectar a nuestra comunidad educativa con tales realidades?

La lluvia de interrogantes nos dio la posibilidad de participar en diálogos con diferentes textos y estudiosos de estos temas, encontrando en los postulados del Dr. Carlos Eduardo Martínez Hincapié, quien en 2016 asesoró nuestra propuesta, un acercamiento a la situación problema desde la mirada de los imaginarios atávicos, que define como:

[...] aquellos que surgieron y se legitimaron en relación directa con la protección de la vida. Son aprendizajes colectivos que, de acuerdo con las definiciones del diccionario acerca de lo atávico, se transmiten o heredan inconscientemente y se mantienen de forma recurrente. Son la base de las significaciones más profundas de la vida social [...] Todo ello hace que se vuelvan verdades incuestionables en los ámbitos individuales y sociales. Son el telón de fondo y la columna vertebral de la cultura y trascienden la racionalidad social (Martínez, 2015, p. 5).

Este concepto nos lleva a comprender que las ideas de algunos sujetos en torno a la sexualidad y el género, son producto de construcciones sociales históricas heredadas por las diferentes generaciones desde un sustento válido de supervivencia humana, naturaleza biológica y fundamentos éticos y que, para transformarlos paulatinamente, se ha requerido de revoluciones y resistencias sociales que han confrontado estructuras de poder organizadas (Foucault, 1988). Por ello, las transformaciones de estos imaginarios en la escuela deben surgir de manera natural, comprendiendo que serán paulatinas, como semillas para nuevas generaciones.

Lo anterior ratificó que centrarnos en el lenguaje y la legalidad de las políticas institucionales favorecería cambios a largo plazo, pues se debe comprender inicialmente que, de acuerdo con varios investigadores, las discusiones en torno a otras formas de vivir la sexualidad humana son recientes. Comportamientos distintos del heterosexual eran juzgados en algunas sociedades como “anormales” o enfermedades de tratamiento médico, ligándose a la ilegalidad, siendo uno de los ejemplos de mayor resonancia mundial, la historia del científico Alan Turing.

Tampoco se puede desconocer que el tema de los derechos de la mujer ha sido una lucha permanente por reivindicar lo femenino fuera de las miradas tradicionales del machismo, por lo tanto, lograr estas transformaciones en la educación es una tarea lenta y distante, pero podemos ser parte de los precursores de nuevas propuestas. En el ejercicio metodológico se pueden identificar algunos momentos específicos y de gran relevancia que se desarrollan cada año cíclicamente:

### **Diálogos pedagógicos**

Actividades didácticas diversificadas implementadas desde el equipo líder. Son talleres anuales diseñados para los estudiantes de acuerdo con su ciclo vital; para las familias, son escuelas de padres que buscan fortalecer sus habilidades para la educación sexual; y con los docentes se adelanta al menos un taller o jornada pedagógica anual, para conversar, desde realidades personales, las implicaciones de la sexualidad en su vida cotidiana y su incidencia en la educación.

## **Actividades especiales**

El equipo dinamizador lidera estrategias anuales que inspiran la reflexión y apropiación de nuevas formas de ver la sexualidad, desde espacios específicos que promueven el desarrollo y fortalecimiento de capacidades ciudadanas que trasciendan los conceptos tradicionales. Se reconocen: Conmemoración Día de la Mujer, como espacio de reconocimiento de derechos, desdibujando la tradicional celebración de las sociedades de consumo; Foro Institucional de Sexualidad, Género y Diversidad, que ya cuenta con el compromiso y participación activa de directivos y docentes; sin contar con la participación de ponentes y entidades expertas; Derechos Sexuales y Reproductivos para Ciclos IV y V, espacios de formación desarrollados desde Orientación, área de Ciencias Naturales y secretarías de Salud e Integración Social.

## **Abordaje específico**

Acciones de atención a situaciones de riesgo desde una perspectiva de derechos; entre ellas, prevención de abuso sexual y activación de rutas en casos detectados; acompañamiento a maternidad y paternidad adolescente, logrando reconocimiento como colegio con experiencia significativa en la disminución de embarazo y participando en el diseño del Programa Socioeducativo de Educación para la Sexualidad (IDEP, 2019).

Las actividades se han posicionado y movilizado nuevas miradas sobre estos temas, ya sea por un análisis crítico que ha permitido transformar algunos imaginarios, o por un alto sentido de compromiso con la legalidad, pero es gratificante escuchar a Emeterio conversar sobre la violencia del género, ver a Clementina tomar un café con una mujer trans que lidera un taller, observar estudiantes que evitan discriminar por cuestiones de diversidad sexual, acudientes acercándose a preguntar por el tema y leer un Manual de Convivencia que no discrimina un uniforme en femenino o masculino.

El Colegio Sotavento es hoy reconocido como espacio de sexualidad diversa, se basa en los estudios realizados que validan la importancia de la educación en temas relacionados con la sexualidad, previniendo la violencia sexual y rompiendo estereotipos de género, una educación dirigida a toda la comunidad educativa, niños, niñas, adolescentes, padres de

familia, docentes y directivos, transmitiendo un conocimiento científico y real que acepta la sexualidad como un derecho y no como un estereotipo.

Se realizan talleres de formación que comienzan recolectando las ideas estudiantiles, sus opiniones, para luego aprender a decir NO, hasta recibir una educación sexual adecuada, que aborde el significado del derecho a la intimidad, la libertad, la integridad, la dignidad a decidir libre y responsablemente tener o no hijos, el conocimiento de la interrupción voluntaria de embarazos en los tres casos permitidos por la Corte y la atención de salud sexual y reproductiva sin importar edad, sexo, raza, estado civil, discapacidad, orientación sexual o identidad de género, para que el legado de Sergio Urrego no se pierda y se dé cumplimiento nacional a su Sentencia.

Nuestro equipo debe avanzar a un análisis de la relación sexualidad-discapacidad, pues es común que esta población sea privada de su derecho a tomar decisiones sobre su cuerpo, lo cual permite una visión de la sexualidad desde el morbo, convirtiendo a las personas discapacitadas en eternos niños, sin conciencia para ser sujetos de derechos y deberes; por el contrario, existen procesos de interdicción judicial que buscan la no validación de las capacidades mentales, esto se convierte entonces un reto para la institución educativa Sotavento, proyectándose en el marco de su propuesta integral de inclusión.

## Referencias

Bernal, M. (2019). *Programa Socioeducativo de Educación para la Sexualidad*. Bogotá: IDEP. Obtenido desde <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2367?show=full>

Coronado, J. (2012-Marzo 3). *Política y sociedad: Tatiana Piñeros Laverde, la mujer transexual del gobierno de Petro*. Obtenido desde <http://politicasociedad.blogspot.com/2012/03/colombia-tatiana-pineros-laverde-la.html>

Corte Constitucional. (2015). *Sentencia T-478/15, 3 de agosto de 2015. José Ignacio Pretelt Chaljub M.P.* Obtenido desde <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/t-478-15.htm>

Díaz, A (2018-Febrero 6). El rayo homosexualizador ¿de dónde viene?

*Las dos orillas*. Obtenido desde <https://www.las2orillas.co/el-rayo-homosexualizador-de-donde-viene/>

Foucault, M. (1988, Julio-Septiembre). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3, pp. 3-20.

Gómez, Y. (2020). Tejiendo saberes que transforman y emancipan la escuela. Bogotá: IDEP. Obtenido desde <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2385>

Martínez, C. (2015). *De nuevo la vida, el poder de la No violencia y las transformaciones culturales*. Bogotá: Trillas.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2011). *Enfoque e identidades de género*. Obtenido desde [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277\\_recurso\\_3.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_3.pdf)

ONU. (1948). *Asamblea General, Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 de Diciembre de 1948*. Obtenido desde <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>

Petrus, A. (1992). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.

Rodríguez, M. (1992). *Pedagogía Crítica*. *Revista Aula de Innovación Educativa*, No. 7.

Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2014). *Plan educativo de transversalización de la igualdad de género*. Bogotá: SED.

UNESCO. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad*. Obtenido desde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>

Unidad de Víctimas de la Presidencia de la República de Colombia. (S.f.). *Enfoques Diferenciales*. Obtenido desde <https://www.unidad-victimas.gov.co/es/atencion-asistencia-y-reparacion-integral/enfoques-diferenciales/473>

Valverde, J. (1998). *El proceso de inadaptación social*. Madrid: Editorial Popular.



# Ciencia en tu ciudad<sup>1</sup>

Bibiana Villa<sup>2</sup>

## Explorando el contexto

La escuela tiene un papel esencial en la apropiación de conocimientos y competencias asociadas a las diferentes disciplinas, pero, más allá de la transmisión de saberes propios de cada área, los procesos educativos deben aproximar a los estudiantes a contextos que les permitan reconocer la diversidad, a sí mismos y al otro, valorar la diferencia, el respeto por la colectividad, propiciar el diálogo intergeneracional y cambiar paradigmas que limitan la movilidad educativa, afectando el futuro de su calidad de vida.

Las reflexiones presentadas, fueron el punto de partida de la experiencia “Ciencia en tu ciudad”, que he venido desarrollando desde el año 2013 a través de mi ejercicio como docente de ciencias naturales en el Colegio Santa Librada IED, institución localizada en el barrio Santa Librada, localidad de Usme, Bogotá. El proyecto se desarrolla con estudiantes de grado sexto a once, cuyas edades oscilan entre los 10 y 18 años y, en su mayoría, forman parte de familias extendidas o monoparentales.

Tal vez las características del contexto y factores asociados llevaron a evidenciar la falta de interés de los estudiantes por apropiarse del conocimiento científico, así como de las competencias vinculadas al mismo, pero lo que más inquietud me causaba, era su indiferencia por proyectarse hacia una formación técnica o profesional. No obstante, la situa-

- 
- 1 Artículo realizado en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.
  - 2 Licenciada en Química y Biología; Especialista en Gerencia Ambiental; Magíster en Educación, Universidad Libre; Docente de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Secretaría de Educación del Distrito, Colegio Santa Librada IED; correo electrónico: bibianavillav@yahoo.com

ción que puso en marcha este proyecto surgió una mañana, mientras desarrollaba la clase de ciencias naturales con estudiantes de grado séptimo.

Aquel día, mientras hablaba sobre la biodiversidad de Colombia y exponía imágenes de los ecosistemas que podemos encontrar en nuestro país, Vanesa interrumpió exclamando: “¡Nunca vamos a conocer esos lugares, ni esos animales, lo más lejos que conozco es el centro comercial!”; sus compañeros apoyaron el comentario y ella volvió a exclamar: “¡Voy a terminar como mi mamá, vendiendo empanadas en la esquina!”.

La intervención de Vanesa develó la situación de muchos estudiantes de los colegios públicos, no solo porque algunos conocimientos están muy distantes de su realidad, y son poco útiles frente a las necesidades su contexto, sino por las limitaciones intergeneracionales que en muchas ocasiones les llevan a repetir historias de escasa movilidad escolar, laboral y económica. Dicha situación, producto generalmente de la desigualdad en la distribución de ingresos, oportunidades y condiciones sociales del país, lleva a nuestros niños y adolescentes a asumir una actitud derrotista, haciéndoles pensar que las oportunidades son para otros y que su futuro ya está marcado.

En este contexto cabría preguntarse, ¿qué tipo de escenarios permitirán a los estudiantes vivir el conocimiento científico, desarrollando mayor interés por su estudio?; ¿cómo involucrar a los padres de familia en los procesos de aprendizaje de sus hijos, de manera que contribuyan con su proyección escolar a futuro?; ¿qué estrategias didácticas se deben implementar para desarrollar en los estudiantes competencias científicas y ciudadanas, que les permitan transformar su contexto social y modificar los paradigmas que limitan su movilidad escolar intergeneracional?

Dichas preguntas son el punto de partida de esta experiencia demostrativa, que plasmó las siguientes premisas: la ciencia debe ser experiencial para permitir a los estudiantes aproximarse al conocimiento científico y motivarse por su estudio; los procesos de educación trascienden las aulas y pueden darse en cualquier lugar de la ciudad, es necesario romper las barreras invisibles de exclusión; se debe involucrar a los padres de familia en experiencias educativas que les lleven a recrearse, aprender y compartir tiempo con sus hijos; la escuela debe promover mediante sus procesos de aprendizaje el respeto por la diferencia, la colaboración, la multiculturalidad, la inclusión, cambiando los paradigmas que limi-

tan la movilidad intergeneracional escolar de los estudiantes, para que se proyecten como futuros profesionales y ciudadanos con derechos y deberes.

En este marco, y tomando como punto de partida el énfasis institucional de aprendizaje significativo, surge el proyecto “Ciencia en tú ciudad”, cuyo objetivo es motivar a los estudiantes de secundaria a apropiarse del conocimiento científico, y desarrollar sus competencias científicas y ciudadanas, a través de museos de ciencias y de lugares que resguardan el patrimonio natural de la ciudad, buscando que transformen su contexto social y ambiental, y se proyecten académicamente.

Así, más allá de limitarse a visitar museos en busca de un conocimiento científico, se pretendió que los estudiantes desarrollaran, en paralelo, competencias ciudadanas, a través de su interacción con la ciudad y su participación en diferentes eventos científicos de la misma. Los espacios propiciaron el encuentro entre pares, de otras instituciones y diferentes regiones del país, lo que les permitió conocer otras formas de pensar, vivir, actuar y comunicarse. También consiguieron aproximarse a profesionales de diferentes disciplinas, despertar intereses y descubrir en la ciudad un lugar para aprender, compartir con su familia, socializar, encontrarse con otros y consigo mismos y reconocerse como parte de la ciudad, apropiándose de ella.

### **La ciudad: un lugar para aprender, conocer, interactuar...**

Pensar la ciudad como lugar para los procesos de aprendizaje, lleva al concepto de ciudad educadora, que busca facilitar el intercambio y difusión de acciones educativas en el medio urbano, partiendo de La Carta de Ciudades Educadoras, propuesta en el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras (Páramo, 2009); con la cual varias ciudades del mundo comenzaron a desarrollar programas educativos que buscan “abrir la escuela a la ciudad, la ciudad a la escuela, y potenciar la ciudad como recurso educativo para todas las personas, aún para aquellas que no hacen parte del sistema de educación formal” (p. 15).

El congreso, también reconoció el papel de la ciudad en la promoción de la educación para la diversidad cultural y el diálogo en condiciones de igualdad, permitiendo combatir la discriminación y subsanar las desigualdades producidas por la promoción cultural de patrones exclusi-

vamente mercantiles. Desde tal perspectiva, el desarrollo de procesos de aprendizaje en la ciudad reposa en la pedagogía urbana, la cual se centra en:

[...] las interacciones transactivas del individuo y los grupos sociales con el ambiente construido, la ciudad. La experiencia de vivir la ciudad establece relaciones de reciprocidad entre las influencias del entorno con la formación del individuo, y de éste como agente que diseña, construye y transforma la ciudad (Páramo, 2009).

Al respecto, Trilla (2015), destaca la necesidad de aprender en la ciudad (contexto de suceso educativo, educación no formal, formal, informal), aprender de la ciudad (entorno educativo y fuente generadora de formación y socialización), y aprender la ciudad (conocimiento informal que genera el medio urbano). Por ello, los aprendizajes resultado de las visitas a museos, han sido objeto de estudio en diferentes investigaciones, con las cuales se espera promover su reconocimiento como escenarios de apoyo en el proceso de enseñanza (Guisasola y Morentin, 2007; Segarra, Redondo, Pérez y Vilches, 2008). Esto, ligado al hecho de que la mayoría de docentes hacen realizan actividades ilustrativas en estos lugares como recurso que ayuda a desarrollar un tema, bien para ampliar contenidos de la programación, o para que los alumnos aprendan sobre ciencias naturales y el contenido se pueda aprovechar en el aula (Viladot, 2009).

La ciudad se convierte en escenario favorable para aprender ciencias naturales, no solo por los aprendizajes de carácter formal, no formal e informal generados en los museos, que aportan al desarrollo cognitivo, emocional y social de sus visitantes (Lebrún, 2015), sino por los de tipo informal implícitos en la ciudad, que surgen con la observación cotidiana, convirtiéndose en valiosas herramientas para construir conocimiento y competencias científicas y ciudadanas, las cuales, a su vez, fortalecen el sentido crítico, el diálogo, la comunicación asertiva, la interculturalidad y la sensibilidad requerida por los ciudadanos para participar en la toma coherente de decisiones, resolver problemas del contexto, construir una mejor sociedad y usar debidamente el espacio de la ciudad.

### **Sobre las competencias científicas y ciudadanas...**

Las competencias científicas aluden a la capacidad y voluntad de utilizar el conjunto de conocimientos y la investigación científica para explicar la naturaleza y actuar en contextos de la vida real. Por tanto, se centran,

no solo en el saber científico y su uso para actuar e interactuar significativamente en situaciones donde se requiere producir, apropiarse o aplicar comprensiva y responsablemente los conocimientos científicos, sino en resolver problemas científicos y tecnológicos, así como analizar críticamente la forma en que ciencia y tecnología influyen en el modo de vida de la sociedad (MEN, 2009).

Dichas competencias pueden desarrollarse bajo dos vías: la primera, las competencias científicas requeridas para hacer ciencia; la segunda, las científicas, que son deseables para todos independientemente de nuestra tarea social. Aunque las que caracterizan a unos y a otros no son excluyentes, y tienen muchos elementos comunes, realmente, en la educación básica y media, y en este proyecto, buscamos desarrollar el segundo tipo de competencias, porque se relacionan con la vida de todos los ciudadanos.

Por su parte, las competencias ciudadanas buscan que niños, niñas y jóvenes del país aprendan a ejercer su derecho a actuar como agentes activos, de manera constructiva en la sociedad, es decir, a participar activa y responsablemente en las decisiones colectivas de manera democrática, a resolver los conflictos pacíficamente y respetar la diversidad humana. Dichas competencias son criterios claros y públicos, que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación ciudadana a los que tienen derecho niños, niñas y jóvenes de todas las regiones del país (MEN, 2006, p. 165).

Para el caso de Colombia, las metas establecidas para la formación ciudadana han sido organizadas en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, a partir de tres grandes grupos que representan dimensiones esenciales para su ejercicio: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Las competencias están de acuerdo con el nivel de desarrollo cognitivo y socioemocional de niños, niñas y jóvenes, por conocimientos, competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras (MEN, 2003).

### **Construyendo un camino...**

El diseño de la experiencia se consolidó a partir de tres etapas: articulación curricular, implementación y evaluación.

## Articulación curricular

Para esta etapa se seleccionaron los ámbitos conceptuales, museos y espacios de la ciudad que permitirían profundizar contenidos curriculares y las competencias científicas y ciudadanas a desarrollar; la información se organizó en unidades didácticas. Como ejemplo, para la Programación de visitas a museos (Grado noveno, 2019), durante el primer trimestre, se visita el Museo del Hombre; el segundo el Museo Geológico Nacional José Royo y Gómez; y el tercero el Jardín botánica; a continuación, se presenta una unidad didáctica:

### Unidad didáctica para el grado noveno

**Propósito.** Determinar la importancia de la herencia para mantener la variabilidad genética, relacionada con los mecanismos de transmisión de rasgos hereditarios entre los seres vivos.

**Ámbito conceptual.** Genética.

**Escenario de aprendizaje.** Aula de clase - Museo del Hombre.

**Competencias científicas.** Identifica la utilidad del ADN como herramienta de análisis genético; indaga sobre los agentes físicos, químicos y biológicos que pueden ocasionar mutaciones genéticas en los seres vivos; comunica los procesos de indagación y los resultados empleando datos y teorías científicas.

**Competencias ciudadanas.** Pluralidad, identidad y valoración de la diferencia.

**Competencia emocional.** Manifiesta indignación frente a cualquier discriminación o situación que vulnere los derechos de las personas que presentan mutaciones genéticas; apoya iniciativas para prevenir dichas situaciones.

**Fases.** Inicial: Exploración de conocimientos previos. Intermedia: Puentes cognitivos, nuevos aprendizajes; paralelo al desarrollo del currículo, los estudiantes asisten al Museo del Hombre y desarrollan la guía de trabajo propuesta. Evaluación de aprendizajes: Integración y evaluación de los aprendizajes, como parte del proceso de evaluación, los estudiantes profundizan sobre el tema que más llamó su atención en el museo.

## Etapa de implementación

Los estudiantes reciben la guía con la metodología para el desarrollo de la visita, la cual consta de dos partes: la primera, tiene como objetivo profundizar en diversos aspectos cognitivos y socio afectivos, no se desarrolla durante la visita, pero contiene información que permite enfatizar en aspectos que serán útiles en el desarrollo posterior; la segunda, consiste en narrar la experiencia personal producto de la visita a dicho escenario.

Los estudiantes entregan la guía desarrollada y es socializada en clase, al igual que las situaciones vividas en la visita. Durante el espacio los estudiantes hablan sobre lo aprendido y vivido en el museo y en la ciudad;

por ejemplo, el transporte público (preguntan si es correcto “colarse” para acceder), la inseguridad en la ciudad (sus experiencias), el comportamiento de las personas, la importancia de la puntualidad y el aprender a medir el tiempo para no llegar tarde, entre otros.

Como retroalimentación, durante la última semana del período los estudiantes presentan su actividad de profundización, que surge de sus vivencias en el museo; para ello, formulan una pregunta de investigación que buscan sustentar a través de un proceso de indagación, el cual es presentado a sus compañeros en este espacio, mientras ellos formulan preguntas pertinentes y realizan observaciones al planteamiento de la pregunta, la hipótesis y los resultados. Como ejemplo, algunas preguntas formuladas por estudiantes fueron:

“¿Cómo afecta la explotación minera en el Páramo de Sumapaz la salud de las personas que habitan zonas aledañas?” (Camilo, grado séptimo);  
“¿Cómo afectan las bebidas alcohólicas el desarrollo del embrión durante el primer trimestre del embarazo?” (Johana, grado octavo).

## **Etapas de evaluación**

Para evaluar los resultados se realizó un estudio del contenido de las experiencias escritas por los estudiantes luego de su visita al museo; las cuales son transcritas y analizadas con la ayuda del software Atlas Ti, especializado en examinar información cualitativa, esto, pensando en que la codificación cualitativa permite ver significados y contenidos de diferentes segmentos de datos y compararlos entre sí. El análisis busca encontrar y clasificar conceptualmente, en diferentes unidades, categorías o temas, las ideas presentes en los datos recogidos. El material es entregado con la guía de trabajo señalada anteriormente y permite identificar aspectos relevantes en torno a los lugares de la ciudad, los medios de transporte empleados, la familia y los sucesos cotidianos. Como ilustración, se presentan a continuación algunos apartados de los textos:

Llegamos a la universidad y la seguridad nos preguntó amablemente que para dónde nos dirigíamos, inmediatamente le respondimos que al Museo de la Ciencia y el Juego; él nos dio la dirección correcta y nos indicó el camino para llegar. Finalmente, después de mucho tiempo llegamos al museo, nos recibió un señor que nos hizo la observación por la demora; le dimos la explicación, parecía estar molesto y tenía razón, no es correcto llegar tarde a ningún lugar (Brayan, Museo de la Ciencia y el Juego, 2012).

Este lugar me encantó, nunca pensé que existiera un lugar como este en Bogotá, se siente paz, nunca había visto tantas plantas, espero que la profesora me sorprenda con el próximo escenario (María Camila, Jardín Botánico José Celestino Mutis, 2015).

## Resultados

El análisis permitió identificar diferentes categorías, a saber: Alfabetización científica, emociones, y la ciudad. La primera, lleva a reconocer los conceptos científicos más significativos para los estudiantes a partir de su visita al museo; la segunda, registró los sentimientos surgidos, que responden a lo observado en el museo, la temática expuesta o la actividad desarrollada; mientras la categoría “ciudad” implica sub-categorías unidas a la experiencia con la misma, respondiendo a rasgos de la zona visitada, habitantes del sector, transporte empleado y sucesos vividos con familiares o compañeros; en el caso de museos que conservan patrimonio natural, sumado a lo anterior, se revela una nueva categoría: “valores”; producto de la sensibilidad generada al interactuar con la fauna y flora de tales escenarios, las vivencias de la visita o las actividades realizadas.

## Conclusiones

La ciudad proporciona a los estudiantes la oportunidad de asumir su rol de ciudadanos, a través del reconocimiento de sus diferentes escenarios, la interacción con el otro, la utilización de los medios de transporte y la identificación de comportamientos que permiten vivirla apropiadamente. Los padres de familia apoyan los procesos de aprendizaje de sus hijos, se recrean con ellos, les enseñan a desplazarse en la ciudad y dialogan sobre sus experiencias, lo cual fortalece los lazos familiares.

Los escenarios científicos y ambientales visitados han fomentado el interés estudiantil por el estudio de la ciencia, así como el desarrollo de sus competencias científicas y ciudadanas, probablemente porque pueden llevar al aula aquello que moviliza sus emociones. Pero la mayor recompensa es ver a nuestros egresados ingresar a universidades públicas y privadas, cursando pregrados relacionados con el saber científico; ingenieros ambientales, biólogos, veterinarios, enfermeros, químicos puros y licenciados en biología hacen parte de esta maravillosa experiencia.

Por otra parte, frente al hecho de ser maestro, es gratificante tener la oportunidad de aportar en la construcción de una sociedad más ecuánime, donde niños y jóvenes de los sectores más vulnerables de Bogotá transforman su historia y la de sus familias, a partir de su movilidad escolar intergeneracional; esto dignifica la labor docente.

Formar ciudadanos, transformar las realidades de nuestros niños y jóvenes, para que comprendan su derecho a disfrutar de todo lo que ofrece esta gran ciudad, que las oportunidades también están a su alcance y tienen todo lo necesario para alcanzarlas.

## Referencias

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. (1990). Carta de ciudades educadoras. *I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras* (pp. 14-19). Barcelona. Obtenido el 10 de agosto de 2020 desde [https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/CARTA-CIUDADES-EDUCADORAS\\_3idiomas.pdf](https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/CARTA-CIUDADES-EDUCADORAS_3idiomas.pdf)

Colom, A. (1990). La pedagogía urbana, marco conceptual de la ciudad educadora. *Congreso Internacional de Ciudades Educadoras* (pp. 115-128). Barcelona. Obtenido el 10 de agosto de 2020 desde [https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/CARTA-CIUDADES-EDUCADORAS\\_3idiomas.pdf](https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/CARTA-CIUDADES-EDUCADORAS_3idiomas.pdf)

Guisasola, J., y Morentin, M. (2007). ¿Qué papel tienen las visitas escolares a los museos de ciencias en el aprendizaje? *Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, Vol. 25, No. 3, pp. 401-14. Obtenido el 11 de noviembre de 2020 desde <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/87935>

Lebrún, A. (2015). La educación formal, no formal e informal: una tarea pendiente en los museos de Perú. *Consensus*, pp. 25-40.

MEN. (2003). *Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Obtenido desde [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-75768\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-75768_archivo_pdf.pdf)

MEN. (2006). *Estándares básicos en competencias ciudadanas: formar para la ciudadanía sí es posible*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- MEN. (2009). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Obtenido el 1 de Agosto de 2016 desde <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-210023.html>
- Páramo, P. (2009, Julio-Diciembre). Pedagogía urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*, No. 57, pp. 14-27.
- Segarra, A., Redondo, L., Pérez, D., y Vilches, A. (2008). Los museos de ciencias como instrumentos de alfabetización científica. Obtenido desde [https://www.researchgate.net/publication/306091188\\_LOS\\_MUSEOS\\_DE\\_CIENCIAS\\_COMO\\_INSTRUMENTOS\\_DE\\_ALFABETIZACION\\_CIENTIFICA](https://www.researchgate.net/publication/306091188_LOS_MUSEOS_DE_CIENCIAS_COMO_INSTRUMENTOS_DE_ALFABETIZACION_CIENTIFICA)
- Trilla, J. (2015). La educación y la ciudad. *Revista Educación y Ciudad*, No. 2, pp. 6-19. Obtenido desde <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/256>
- Viladot, P. (2009). ¿Para qué vienen? Expectativas de los docentes en las visitas escolares al museo. *Enseñanza de las ciencias*, pp. 520-524. Obtenido el 11 de noviembre de 2020 desde <https://ddd.uab.cat/record/129414>

# El “Cuaderno historiador”.

## La búsqueda de espacios para revelarse<sup>1</sup>

Laura Daniela Villanueva Silva<sup>2</sup>

El cuaderno viejito, el que no sirve para nada/El que no tiene nada importante/Ese, que usan los niños que no hacen nada/ El cuaderno de rayar.

Fragmentos de los diarios de campo No. 2 y No. 3

La cita anterior corresponde a la respuesta que padres de familia y docentes me dieron cuando les pregunté si conocían el “Cuaderno historiador” de los estudiantes de tercer grado. Por ello, y luego de escuchar el duro reclamo de Ingrid, una de mis estudiantes, cuando afirmó que sus narraciones no eran importantes para los adultos porque nunca los escuchábamos: “Los adultos nunca nos escuchan, nuestros papás nunca nos escuchan, la profe sí, bueno, a veces”; decidí darme a la tarea de conversar con ellos a través de las historias y dibujos que consignaban en sus “Cuadernos historiadores”.

Así inicié esta investigación, con 29 cuadernos historiadores, las narrativas creadas por estudiantes de tercer grado del Instituto Educativo Distrital El Paraíso de Manuela Beltrán, y dos premisas: 1) Dejarme seducir por sus historias escritas y por la forma en que cada quien se relacionaba con su Cuaderno historiador, para comprender las interacciones de los

---

1 El texto parte de una investigación etnográfica realizada en 2019 y 2020. *El cuaderno historiador: La voz de los niños y las niñas del IED El Paraíso de Manuela Beltrán*, presentada para obtener el título de Magíster en Educación de la Universidad de los Andes.

2 Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magíster en Educación, Universidad de Los Andes; Docente, Secretaría Distrital de Educación; Fundadora e integrante del Colectivo de Maestros en Educación Popular y Ancestralidad: Dignidad Popular; integrante de la Red de Semilleros de Distrito: Memoria Escolar; correo electrónico: ldvillanuevas@educacionbogota.edu.co

niños y la lengua escrita en contextos de uso social; y 2) Escuchar la voz de niños y niñas, su llamado frente a la invisibilización de los adultos para con sus relatos, de ellos, que hacen parte del tejido de relaciones familiares y escolares; es decir: padres de familia y profesores.

Dichas premisas me llevaron a preguntar por la importancia de ese Cuaderno historiador en los procesos de configuración de la subjetividad de niños y niñas, su forma de narrarse y narrar el mundo que les rodea, y la relación del cuaderno con la búsqueda de espacios para revelarse en el contexto escolar. Así, el presente escrito se centra en: El Cuaderno historiador como ruptura y encuentro de la práctica pedagógica; el espacio simbólico del Cuaderno historiador y el tiempo para conocerse; la comprensión de la multiplicidad que habita las narrativas infantiles; y la importancia de configurar espacios en la escuela para revelarse y vivir el sentido de la multiculturalidad en el aula.

## **El Cuaderno historiador: ruptura y encuentro**

Empezaré por señalar cómo el Cuaderno historiador se convierte en ruptura y encuentro: ruptura con los cuadernos escolares o institucionalizados, que han sido considerados históricamente un instrumento para ejercer control y evaluar (Taborda y Quiroz, 2016), asociados, como describen Bourdieu y Passeron (1996), con una forma de ejercer violencia simbólica; pero también un encuentro, con la escritura espontánea, la imaginación y la fantasía, que nos llevaría a explorar la escritura como práctica de lo social, a partir de las relaciones de uso y significado que cada estudiante confirió a su Cuaderno historiador: “El cuaderno azul: El álbum de fotos; Mi Cuaderno historiador y de sábados; Mi cuaderno favorito; Mi diario; Cuaderno de dibujos; Bibiana: historiador, La libreta rojita. (Fragmentos, diarios de campo y entrevistas abiertas a estudiantes).

Considerando lo señalado, vale la pena destacar que las funciones de uso no eran reguladas por el docente o por un adulto acompañante, tampoco obedecían a los tiempos de la institución, cada estudiante manejaba sus tiempos de uso del cuaderno, razón por la cual la escritura y el dibujo dejan de ser una práctica impuesta, para convertirse en forma de autoconocimiento y autoexpresión (Lowenfeld y Lambert, 1980).

## EMA y el espacio simbólico del Cuaderno historiador

Ema tiene nueve años, casi siempre llega tarde al colegio, aunque vive a seis casas de la entrada principal; todos los días lleva su Cuaderno historiador a clases, dice que como sale tarde de casa se le olvida alistar los cuadernos del día, pero “Él” siempre está con ella; por eso me resultó extraño el día en me lo enseñó, lo dejó sobre el escritorio y me pidió que lo llevara a casa para leerlo: “Pero ese no es para calificar. Recuerden que ese es de ustedes. -Sí profe, pero se lo puede llevar para mirarlo (Diario de campo No. 1. De vuelta al Cuaderno historiador).

Aquella noche conocí sus dibujos y leí algunas de sus historias; durante esa semana observé varias veces el Cuaderno historiador de Ema y me di a la tarea de dialogar con sus narraciones. Lo primero que noté fue una escritura secuencial; me explico: durante las primeras dos semanas de mayo de 2019 Ema había escrito todos los días en su cuaderno, dejando la fecha al inicio de todas sus conversaciones. En ese momento su escritura era intimista, hablaba sobre las experiencias y duelos vividos en esa época:

A la hija la odiaba, no la quería, parecía que la quisiera matar, y ella la quería mucho, y ella le hacía el aseo, pero ella no le decía nada; [una auto percepción negativa sobre su aspecto físico] Yo tengo la cara amarilla, el pelo con horquilla, que yo soy fea [sentimientos constantes de frustración, odio y tristeza] siempre tengo odio y tristeza [un cuestionamiento a sus relaciones familiares y escolares] Hoy la profe está muy mal, y yo estoy muy brava o furiosa [...] Mi papá juega billar, tiene moza, y quién le dice algo [...] soy la sirvienta de la casa, odio todo y a mis primas siempre las quieren (Fragmentos, Primera parte del Cuaderno historiador, estudiante No. 1).

Sin embargo, a la tercera semana de mayo los rasgos de la escritura secuencial desaparecieron, junto con el tono de rabia y frustración que acompañaba sus textos. Las narraciones pasaron, de ser conversaciones consigo misma, a convertirse en historias donde los personajes principales eran príncipes, princesas, gatos y hadas. De la misma manera, los temas se centraron en el amor y la magia, por supuesto, sin alejarse de su contexto escolar y deseos.

Había una vez un hada muy bonita llamada Luz, la llamaban así porque tenía mucha belleza, era muy amable. Un día había un colegio y ella lo fue a visitar, y ella dijo “Ábrete sésamo” y se abrió. Y el hada dijo: vengo a salvar la princesa” (Fragmentos, registro fotográfico del Cuaderno historiador, Estudiante No.1).

## La escritura sobre sí mismo, tiempo para conocerse

Autores como Foucault (1996) y Hierro (1999) plantean una relación directa entre escritura, cuidado de sí y conocimiento de sí; para ellos, el autoconocimiento y la auto-reflexión son prácticas que llevan al ser humano al dominio de sí mismo. De ahí que el lenguaje escrito, y la figura del diario íntimo, se puedan interpretar como un intento por entender cómo se “conocen a sí mismos” a partir de las prácticas discursivas implícitas de la escritura “sobre sí mismos”. Al tiempo, la relación de intimidad propuesta por la escritura intimista, permite a quien reflexiona preguntarse, conocerse, y cuidarse a sí mismo, dejando al desnudo su subjetividad: “Una de las características más importantes de este cuidado implica tomar notas sobre sí mismo [...] y llevar cuaderno con el fin de reactivar para sí mismo las verdades que uno necesita” (Foucault, 1996, p. 62).

En ese punto, el Cuaderno historiador se convierte en pieza clave para conocerse a sí mismo y expresar sentimientos y emociones a través de la palabra escrita, los cuales hacen parte de las experiencias de vida de los sujetos y les significan. Todos nosotros, al igual que Ema, hemos sentido rabia, temor, tristeza o frustración, hace parte de nuestra condición humana; lo clave es comprender que nos significamos a partir de ese cúmulo de percepciones y experiencias vividas. De ahí la importancia del Cuaderno historiador como espacio simbólico, pues posibilita revelar para sí mismo sentimientos y desarrollar capacidades morales como la empatía y el juicio moral sobre sí mismo (Lind, 2007).

Por otro lado, como se puede ver en el caso de Ema, el espacio simbólico del Cuaderno historiador permite al estudiante, por medio del lenguaje, poner en palabras escritas lo que le es imposible comunicar verbalmente; en otros términos, el uso del cuaderno se instituye como espacio simbólico que le posibilita, de acuerdo con Montes (2001), crear mundos posibles y narrar lo inenarrable: el odio, la tristeza, el miedo, la frustración.

Y me caigo y me levanto, veo escarcha a través de mis sueños, poemas, descubrir mi verdad, contigo siempre, yo fui tú. Estoy sin encontrar sueños, solo quiero estar contigo, solo soy alas sin volar, qué clase de mundo es este. Solo odio, solo tú, y nada. Mi alma se siente vacía, sin alas, sin vida. Todo es una mentira, ni que dijeran cosas de mí, solo soy una boba, y por esos comentarios yo me oprimí. Ema, que linda, que linda. Eso es pura mentira [...] Soy la niña de estas pesadillas. Que yo tengo la cara amarilla, el pelo con horquilla, que yo soy fea. Ahí está, todo se acabó, todo se fue. Ya no más (Fragmentos, registro fotográfico del Cuaderno historiador, Estudiante No. 1).

Así, el lenguaje escrito y la escritura no solo permiten desarrollar el pensamiento lógico, aprender sobre el contexto y comunicarse con el otro, también son puertas hacia la reflexión sobre sí mismos. En palabras del profesor Fabio Jurado:

La escritura, a la vez la lectura, parece instaurar una necesaria dimensión afectiva y de identidad entre el sujeto que la ejerce y la acción misma de hacerla posible. Es una identidad entre sujeto y hacer: el sujeto hace para auto reconocerse o para completarse, aún a pesar de los obstáculos y las dificultades (Jurado, 2010, p. 5).

De lo que se trata entonces es de configurar escenarios como el espacio simbólico del Cuaderno historiador, que permitan al sujeto niño revelarse y reivindicarse en toda su complejidad emocional, es decir, reconocerse como sujeto, en tanto se configura en el odio, el temor, la tragedia, y logra concretar esas experiencias como parte de su significación.

## **Linda, el cuaderno azul y la multiplicidad que habita las narrativas infantiles**

Para referirme a la multiplicidad que habita las narrativas infantiles, empezaré por la historia de Linda y su “Cuaderno Azul”; ella tiene 10 años, dos hermanos y vive con ellos y su mamá. El Cuaderno Azul salió de su maleta una tarde que pregunté a los estudiantes si llevaban consigo el Cuaderno historiador; Linda lo sacó, enseñándolo a quienes estábamos cerca, tuvo un gran impacto en los espectadores, incluyéndome, pues había pegado fotografías de su mamá, de sus hermanos y su papá; era un gran álbum fotográfico de toda su familia, acompañado de pequeños fragmentos de palabras que contextualizaban cada imagen.

En el caso de Linda las fotografías hacen de sus narrativas, describen los momentos significativos para ella, por ejemplo, el día que cumplió un año o la época cuando su hermano era un bebé; la fotografía la llevaba a rememorar las formas de relacionarse con sus familiares, padre, madre, hermano, hermana, primos, entre otros.

Las fotos de mis recuerdos. Mi hermanito cuando es bebé y es hermoso, mis dos hermanitos y yo, aunque no estoy en la foto porque me quitaron de la foto (Texto, Cuaderno historiador, Estudiante No. 3). [Linda enseña una foto de su papá, en la parte inferior tiene una inscripción hecha a mano] Mi papá Javier es bravo (Fragmento, Conversación abierta, Estudiante No. 3, Diario campo No 4).

Lo anterior me permite exponer dos categorías fundamentales, presentes en las narrativas de Linda: Las fotografías como figuras de la memoria y como otras formas de interpretar la escritura -escritura de la luz-

## **La fotografía y la escritura de la luz**

Las fotografías pueden ser fragmentos de la historia de un individuo o comunidad; por tal razón, cuando se captura el momento en una imagen fotográfica obtenemos una selección puntual de la vida, elección del instante que desea ser contado o visto. Las fotografías son, entonces “experiencia capturada” (Sontag, 2011, p. 16). Al respecto, autores como Jelin (2012) concuerdan con la idea de que recordar a través de la imagen fotográfica implica capturar un instante de la realidad, de ahí la posibilidad de entender la fotografía como realidad seleccionada, lo cual implica el tomar un fragmento y guardarlo para que perdure en el recuerdo. Así, las fotografías de Linda, o más bien, sus narrativas, son fragmentos que ha seleccionado cuidadosamente de su historia de vida; un “estímulo para reflejar la vida cotidiana en todas sus facetas” (Jelin, 2012, p. 58).

Junto a ello, comprender la multiplicidad de las narrativas infantiles implica también entender que existe diversidad de formas para narrarse. No escribimos o leemos de la misma manera, aún más, no significamos el mundo de igual forma. De ahí que me permita definir la fotografía, junto a Cadava (2014), como expresión de escritura: “Escritura de la Luz” (p. 20).

Con ella me refiero a la fotografía como una narrativa que da cuenta de las costumbres, rituales y formas de relacionarse con otros y con el mundo que nos rodea. Es mediante las fotografías que “cada familia construye una crónica-retrato de sí misma, un estuche de imágenes portátiles que rinde testimonio de la firmeza de sus lazos” (Sontag, 2011, p. 23). Así, Linda busca construir una narrativa de su familia que responda a los interrogantes de ¿Quién es ella y cuáles son sus deseos?, parafraseando a Huyssen, (2002), elaborar el pasado para anclar sus identidades y alimentar su visión de futuro. Entonces, el diálogo de Linda con sus recuerdos, mediante la hipertextualidad, además de lograr significar a los estudiantes desde sus historias y experiencias de vida, acción primordial en los contextos escolares, permite reconocer al otro.

## **Espacios para revelarse y vivir el sentido y el significado de la multiculturalidad en el aula**

Pensar el Cuaderno historiador como espacio simbólico de encuentro consigo mismo, con el otro y el mundo, me lleva a hablar, como lo hice anteriormente, de la necesidad de instituir en la escuela lugares para “revelarse”, dejarse ver y ver al otro en la narrativa de experiencias vividas, deseos, angustias y ambigüedades; espacios que, como en el caso de Ema, reconozcan el tiempo para conocerse, para encontrarse consigo o, como para Linda, habiten dentro del tiempo para recordar y elaborar el pasado, y alimentar el futuro. Tales escenarios, mediados por el uso del Cuaderno historiador, dieron lugar a la caracterización de las narrativas, permitieron, por medio de las singularidades de uso del cuaderno, y de la variedad de “signos interpretables” (Geertz, 1997, p. 25), comprender cómo vivir el sentido y el significado de la multiculturalidad en el aula.

De ahí que, como resultado de esta investigación, el Cuaderno historiador haya pasado, de artefacto pedagógico propuesto desde mi rol docente, a ser un espacio simbólico, contenedor de la historia, cultura, emociones y deseos de los estudiantes. Se convirtió en un elemento clave para ellos, pues les permitió narrarse y organizar sus pensamientos por medio del texto escrito y gráfico.

### **Conclusiones: del sentido y significado de la investigación**

Al hablar del sentido y el significado de investigaciones como esta, quisiera explorar su incidencia en los niños y niñas de mi institución, en mi quehacer pedagógico y en los docentes que, con el tiempo, se sumaron a la aventura de las narrativas infantiles; junto a ello, vale la pena revisar su lugar en la investigación educativa, sin olvidar el reto que implica desarrollar investigaciones de este corte.

Los niños y niñas se reconocen hoy como actores fundadores de sus procesos sociales, afectivos y cognitivos; logrando lo que, en palabras de Gardner (1997), se ve como una “oportunidad de que los individuos inventen el conocimiento por sí mismos y, hasta un punto significativo, transformen lo que se ha encontrado en el pasado y, quizá, contribuyan finalmente al saber colectivo con nuevas ideas y conceptos” (p. 127). De esta forma, la trascendencia del proyecto radica en que los estudiantes

exploraron su capacidad para narrarse e identificarse con el otro y con el mundo, por medio de sus historias y grafías, siendo agentes en una escuela que les ve y legítima, que “reafirma sus voces” y se da la oportunidad para pensar nuevas formas de entender las dinámicas de enseñanza-aprendizaje de la dimensión comunicativa.

En cuanto a los docentes, que a diario se preguntaban por las formas de ser y estar de los niños y niñas en el contexto institucional, el proyecto se convirtió en un punto de referencia metodológico y conceptual que les permitió tomar una experiencia escolar, como la del “Cuaderno historiador”, y transformarla en una práctica dialógica, que oscila entre los saberes de la enseñanza de la lectura y la escritura; recordemos que “Es en el movimiento dialéctico en donde enseñar y aprender se van transformando en conocer y reconocer, donde el educando va conociendo lo que aún no conoce y el educador reconociendo lo antes sabido” (Freire, 2008, p. 138)

Por último, y debido al modelo metodológico con el cual se estructuró la investigación “etnografía de la educación”, ésta se convierte en referente investigativo, pues apunta a transformar el saber pedagógico del docente, aplicando modelos de comprensión de lo social, propios de la antropología y el canon etnográfico: “el ver, el hacer y el conversar” (Uribe, 2013, p. 131) con el otro. Al tiempo, estructura la narrativa como método, ahondando en la perspectiva de distintos sujetos a partir de sus experiencias y relatos (Visacovsky, 2016, p. 16).

## **El reto final**

Las instituciones escolares internas (docentes, directivas) y externas (políticas educativas nacionales y distritales) no podemos pretender homogeneizar las prácticas y discursos, sería un gran error, pues desdibujaríamos la historia y la diversidad que a diario bailan por los pasillos de la escuela. Sin embargo, lo que sí podemos es construir un marco de referencia desde el diálogo recíproco, donde, las experiencias vividas tengan igual valor que los conocimientos científicos y se resignifiquen los saberes de cada sujeto de la comunidad educativa. Debemos asumir este reto desde el aula y la escuela, pero también desde la academia, ya que es la única forma de generar un equilibrio, una transformación contundente en las formas de entender, desarrollar y evaluar la educación de nuestro país.

## Referencias

- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Cadava, E. (2014). *Trazos de luz: Tesis sobre fotografía de la historia*. Lanús: Palinodia.
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo y otros textos afines. Pensamiento contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Bogotá: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Garza, E. (2000). *Subjetividad, cultura y estructura*. Red de bibliotecas virtuales de CLACSO, 1–23. Obtenido desde <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/dcsh-uam-i/20100518064934/garza.pdf>
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Hierro, M. (1999). La comunicación callada de la literatura: reflexión sobre el diario íntimo. *Mediatika*, No. 7, pp. 103–127. Obtenido desde <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/mediatika/07/07103127.pdf>
- Huyssen, A. (2002). *En busca del futuro perdido: cultura y memoria en tiempos de globalización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jelin, E. (2012). La fotografía en la investigación social: algunas reflexiones personales. *Memoria Social*, 16(33), pp. 55–67.
- Jurado, F. (2010). La dimensión pragmática de la escritura en el contexto universitario. Obtenido desde <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/fabiojuradopanel-escritura-1-1pdf-YU5tW-articulo.pdf>
- Lind, G. (2007). *La moral puede enseñarse: manual teórico práctico de la formación moral y democracia*. México: Trillas.

- Lowenfeld, V., y Lambert, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sontag, S. (2011). *Sobre la fotografía*. Barcelona: Nuevas Ediciones de Bolsillo.
- Taborda, A., y Quiroz, R. (2016). El cuaderno escolar: prácticas escritas en el desarrollo del pensamiento social. *Prácticas y Discursos*, 5(6), pp. 1-22. Obtenido desde <http://depracticasydiscursos.unne.edu.ar/Revista6/pdf/QuirozPosada-Taborda.pdf>
- Uribe, C. (2013). La estrategia etnográfica de investigación en ciencias sociales. *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Visacovsky, S. (2016). Lo narrativo y la investigación antropológica sobre la producción de historias. *Etnografías Contemporáneas III: las narrativas en la investigación antropológica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Zemelman, H. (2007). El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana (ideas para un programa de humanidades). Barcelona: Anthropos. Obtenido desde <https://univdelosandes.on.worldcat.org/oclc/689157135>







## Maestros y Maestras que Inspiran IDEP

Este libro recoge el resultado de la sistematización del programa "Maestros y maestras que inspiran" de la línea de Derechos humanos, ciudadanía y diversidad sexual. Estos documentos contienen los relatos de los docentes participantes, como resultado del trabajo dentro y fuera de las aulas en diferentes colegios del Distrito Capital.

Los docentes narran sus experiencias desde los diversos contextos, así como las diferentes metodologías utilizadas todas con el fin de fortalecer la ciudadanía, no solo de sus estudiantes, sino de ellos mismos, de padres y madres de familia y la comunidad en general. Finalmente nos cuentan, cuáles fueron los principales logros y las recomendaciones para otros docentes que quieran seguir sus pasos.

**Raúl Escobar**