



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Caminando en la ruta sentipensante Configuración de experiencias pedagógicas Nivel inicial

Compiladoras

Luisa Fernanda Acuña Beltrán,
Luz Sney Cardozo Espitia,
Olga Lucía Bejarano Bejarano,
Adriana Marcela Londoño Cancelado



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Caminando en la ruta sentipensante
Configuración de experiencias pedagógicas
Nivel inicial

Caminando en la ruta sentipensante

Configuración de experiencias pedagógicas

Nivel inicial

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

EDUCACIÓN

© Autores(as)

Sonia Carmenza Espinosa Porras, Maribel Rincón Lovera, Magda Esperanza Durán Suárez, Angélica Rico Rodríguez, Ana Paola Ortega, Cecilia Quevedo Mejía, Diana Marcela Méndez Gómez, Nidia Cristina Martínez, Ana Brizet Ramírez-Cabanzo, Tadiana Guadalupe Escorcía Romero, Luz Myriam Fajardo Muñoz, Mónica Yasmín Cuineme, Karen Andrea Martínez, Jenny Cárdenas, María Helena Ramírez Cabanzo, Karen Johanna Ruiz, Marcela Díaz Becerra, Andrea Campos de la Roche, Diego Alexis Rojas, Carlos Martínez Pacheco, José Joaquín Vargas, Jonathan Eduardo Ruiz Ramírez, Aura Milena Chindoy Jamioy, Karina Díaz López, Stefanie Romero Lozano, Zulma Giovanna Delgado, Edith Constanza Negrete, Elsa Patricia Parra, Edwin Alberto Bolaños, René Ramos Suárez, Inés del Rosario Muñoz de la Rosa, Hermann Pava, Rosalba Gómez Hernández, Nancy Patricia Mosquera Bravo, Leslie Alexa Sánchez Reyes, Mónica Triana Mossos, Nubia Elizabeth Iguarán Olaya, Lindsay Johana Camelo Rodríguez, Leidy Mayerly, Parada González, Jairo Enrique Munar Díaz, Nidya Teresa Arévalo Castillo, Leidy Alejandra Ramírez Sánchez, Carlos Borja, Diana Milena Baquero Farfán, Haydee Sotelo Guerrero, Alexandra González, Daniel Olmos, Nancy Gómez, Diana Carolina Esguerra Díaz, Gabriel Jaime Ríos Rodríguez, Luz Clara Cruz Rivas, John Fredy Garzón Ramírez, Carolina Hernández Leguizamón, Naydú Prieto Beltrán, Rossmajer Guataquira López, Luz Andrea Canaval, Milena Bermúdez, Diana Montealegre, Ángela Fernández, Diana Carolina Montoya Velasco, Katherine Alvarado Contreras, Ana Irma Aguja, Amparo Delgado, Luz Yenny Fajardo, Leidy Vargas, Ana Rosa Moreno, Luz Marina Mora, Erick Ariza, David Santiago Montealegre, Brhiter Peña Sopo

© Compiladores

Luisa Fernanda Acuña Beltrán, Luz Sney Cardozo Espitia,
Olga Lucía Bejarano Bejarano, Adriana Marcela Londoño Cancelado

© IDEP

Director General	Alexander Rubio Álvarez
Subdirectora Académica	Mary Simpson
Asesores de Dirección	Luis Miguel Bermúdez Óscar Alexander Ballén Ruth Amanda Cortés Salcedo
Coordinación académica	Andrea Josefina Bustamante Carlos López Donato
Investigadora acompañante de las experiencias del nivel inicial	Olga Lucía Bejarano Bejarano
Coordinación editorial	Diana María Prada Romero
Edición, corrección de estilo y revisión de pruebas	Taller de Edición • Rocca* S. A. S.
Diseño y diagramación	Sebastián Camilo Leal Vargas

ISBN Digital 978-958-5584-84-6

Primera edición Año 2021
Colección Investigación No. 47

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

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Avenida calle 26 No. 69D – 91, oficinas 805, 806, 402A y 402B

Torre Peatonal – Centro Empresarial Arrecife.

Teléfono (571) 263 06 03.

www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

Bogotá, D.C. – Colombia

Impreso en Colombia

Contenido

Presentación	7
Introducción nivel inicial	11
Gestión de emociones: Pienso, Siento y Actuo. Una propuesta del colegio Rodolfo Llinás IED	21
SONIA CARMENZA ESPINOSA PORRAS MARIBEL RINCÓN LOVERA MAGDA ESPERANZA DURÁN SUÁREZ ANGÉLICA RICO RODRÍGUEZ	
LEOTIC, una estrategia para fortalecer las habilidades comunicativas con la mediación de la tecnología” dirigida a niños de grado primero	49
ANA PAOLA ORTEGA	
Material didáctico para trayectorias de vida y cultura de paz	73
CECILIA QUEVEDO MEJÍA DIANA MARCELA MÉNDEZ GÓMEZ	
Memorias de paz. Narrativas de niños, niñas, jóvenes y comunidades que construyen país	107
NIDIA CRISTINA MARTÍNEZ ANA BRIZET RAMÍREZ-CABANZO TADIANA GUADALUPE ESCORCIA ROMERO LUZ MYRIAM FAJARDO MUÑOZ MÓNICA YASMÍN CUINEME KAREN ANDREA MARTÍNEZ JENNY CÁRDENAS MARÍA HELENA RAMÍREZ CABANZO KAREN JOHANNA RUIZ MARCELA DÍAZ BECERRA ANDREA CAMPOS DE LA ROCHE DIEGO ALEXIS ROJAS CARLOS MARTÍNEZ PACHECO	

JOSÉ JOAQUÍN VARGAS
JONATHAN EDUARDO RUIZ RAMÍREZ
AURA MILENA CHINDOY JAMIOY
KARINA DÍAZ LÓPEZ
STEFANIE ROMERO LOZANO
ZULMA GIOVANNA DELGADO
EDITH CONSTANZA NEGRETE
ELSA PATRICIA PARRA,
EDWIN ALBERTO BOLAÑOS
RENÉ RAMOS SUÁREZ
INÉS DEL ROSARIO MUÑOZ DE LA ROSA
HERMANN PAVA

**Transformación de las prácticas de cuidado del ambiente
en la comunidad de la Escuela Normal Superior Distrital
María Montessori** **147**

ROSALBA GÓMEZ HERNÁNDEZ
NANCY PATRICIA MOSQUERA BRAVO
LESLIE ALEXA SÁNCHEZ REYES

**Escenarios inclusivos mediados por la lengua de señas colombiana
para el aprendizaje y la comunicación** **175**

MÓNICA TRIANA MOSSOS

**Un libro como pre- texto: Una caracterización basada en el
desarrollo crítico en el Colegio Germán Arciniegas IED** **203**

NUBIA ELIZABETH IGUARÁN OLAYA
LINDSAY JOHANA CAMELO RODRÍGUEZ
LEIDY MAYERLY
PARADA GONZÁLEZ
JAIRO ENRIQUE MUNAR DÍAZ

**Tras las huellas de mi territorio: Desde las narrativas
de los niños y niñas** **229**

NIDYA TERESA ARÉVALO CASTILLO
LEIDY ALEJANDRA RAMÍREZ SÁNCHEZ

Escuela de padres hombres... redescubriendo las nuevas masculinidades	263
CARLOS BORJA	
Una apuesta pedagógica colectiva para aportar a la consolidación de un centro de investigación e innovación escolar de objetivos de desarrollo sostenible CIIIE2030	293
DIANA MILENA BAQUERO FAREÁN	
HAYDEE SOTELO GUERRERO	
ALEXANDRA GONZÁLEZ	
DANIEL OLMOS	
NANCY GÓMEZ	
Grupo danzarte freiriano. El cuerpo visible a través del folclor en la escuela	321
DIANA CAROLINA ESGUERRA DÍAZ	
GABRIEL JAIME RÍOS RODRÍGUEZ	
Tejiendo mi historia: Formando mi identidad	335
LUZ CLARA CRUZ RIVAS	
JOHN FREDY GARZÓN RAMÍREZ	
CAROLINA HERNÁNDEZ LEGUIZAMÓN	
Mediaciones didácticas que promueven pensamiento lógico matemático y crítico... dando un sentido diferente al material reciclado y reutilizable	355
NAYDÚ PRIETO BELTRÁN	
ROSSMAJER GUATAQUIRA LÓPEZ	
Experiencia pedagógica. en toc... toc... para superbichos se valora a través del juego	379
LUZ ANDREA CANAVAL	
MILENA BERMÚDEZ	
DIANA MONTEALEGRE	
ANGELA FERNÁNDEZ	

Una infancia que siente y piensa su ciudad	409
DIANA CAROLINA MONTOYA VELASCO KATHERINE ALVARADO CONTRERAS	
De las prácticas educativas a la investigación liceísta.	427
Aprendo, innovo y convivo	
ANA IRMA AGUJA AMPARO DELGADO LUZ YENNY FAJARDO LEIDY VARGAS ANA ROSA MORENO LUZ MARINA MORA ERICK ARIZA	
Arte y comunicación para la paz	449
DAVID SANTIAGO MONTEALEGRE	
Formación y ejercicio de la ciudadanía en la escuela a través de la mediación pedagógica	469
BRHITER PEÑA SOPO	

Presentación

Este texto es realizado en el contexto del Plan de Desarrollo 2016 – 2020, “Bogotá mejor para todos”, en el que se señala: Bogotá es entendida como una ciudad educadora, en la que todos los ciudadanos son agentes educadores y todos los espacios pueden ser escenarios pedagógicos para el aprendizaje. Una ciudad educadora tiene como centro el conocimiento e inspira aprendizaje, formas y lenguajes para reconocernos, para reencontrarnos; los espacios para el aprendizaje son entendidos como espacios para la vida, en los que se posibilita la investigación y la innovación para vivir mejor, para reinventarnos como ciudad, una ciudad mejor para todos.

Es así como en este marco, las estrategias a desarrollar contribuirán al fortalecimiento de las competencias básicas, ciudadanas y socio-emocionales y a los aprendizajes para la vida de todos los estudiantes. Este propósito se logrará a través de la implementación de un modelo integral, que está sustentado en la confluencia de los siguientes elementos básicos que determinan las condiciones para una educación de calidad: Bogotá reconoce a sus maestros y maestras, directivos líderes de la transformación educativa, uso del tiempo escolar y jornada única, fortalecimiento de los proyectos educativos institucionales (PEI) con énfasis en el mejoramiento institucional desde el componente pedagógico–académico, atención educativa desde el enfoque diferencial, competencias para el ciudadano de hoy, desarrollo integral de la educación media y evaluación para transformar y mejorar (SED, 2016).

El reconocimiento de los docentes, directivos y orientadores docentes sobre los cuales recae el proceso formativo de los estudiantes es un aspecto básico sustancial para el mejoramiento de la calidad de la educación. La Secretaría de Educación del Distrito (SED) emprenderá acciones para el fortalecimiento de las licenciaturas y el acompañamiento a los docentes noveles, la creación de la Red de Innovación del Maestro y el fomento

a la innovación educativa. Esta red comprenderá acciones orientadas al acompañamiento y formación continua de las maestras, los maestros y los directivos docentes, que responderán a sus necesidades, a las del contexto local en el cual desempeñan su labor y, especialmente, a la transformación de las prácticas de aula que permitan el mejoramiento de las competencias básicas y las capacidades requeridas en todos los niveles y etapas del ciclo de vida de los estudiantes.

Asimismo, la red de maestros potenciará el aprendizaje grupal, fortaleciendo el liderazgo del rector y de los docentes a partir de sus experiencias en el aula, contando siempre con apoyo de pares y centrado en la autoevaluación y construcción de un plan de mejora. Más de once mil maestros participarán en los diferentes programas de formación desarrollados en el marco de la Red de Innovación al Maestro, incluyendo estudios post graduales a nivel nacional y pasantías a nivel internacional en universidades de alta calidad. Agrega también que en el marco de la red se construirán nodos de innovación de maestros, que serán escenarios físicos donde se promoverá el diálogo de saberes y el intercambio de experiencias como puntos claves para el acompañamiento entre pares.

En el marco de estas acciones emprendidas por la Secretaría de Educación del Distrito (SED) para avanzar en el reconocimiento de los docentes y directivos docentes del Distrito como actores fundamentales del proceso educativo, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) constituye un aliado estratégico en la creación de la Red de Innovación al Maestro y el fomento a la innovación educativa, a través de acciones orientadas al acompañamiento y formación continua de las maestras, los maestros y los directivos docentes.

Al respecto, el IDEP tiene como misión institucional:

Producir y divulgar conocimiento educativo y pedagógico mediante la investigación, la innovación, el desarrollo pedagógico y el seguimiento a la política pública educativa para avanzar en el propósito de ciudad de hacer de la educación un derecho de las personas y contribuir en la construcción de saberes (IDEP, 2017).

En este sentido, postula objetivos específicos que permiten garantizar el cumplimiento de su misión. Uno de ellos hace referencia a “reconocer y promover saberes y prácticas pedagógicas generadas por colectivos de docentes que contribuyan a la transformación de la escuela, al fortale-

cimiento de sus relaciones con la familia, la comunidad, la ciudad y la región” (IDEP, 2017).

En consecuencia, el IDEP viene desarrollando un proyecto de inversión 1079 denominado “Investigación e innovación para el fortalecimiento de las comunidades de saber y de práctica pedagógica”, que se propone adelantar estudios que garanticen la producción de conocimiento relacionado con las comunidades de saber y práctica, por una parte, y por otra parte, el fortalecimiento y despliegue de acciones relacionadas con estrategias como el acompañamiento *in situ*, movilidad de colectivos de maestros a nivel distrital y regional, apoyo a experiencias y redes pedagógicas, pasantías, comisiones y prácticas de maestros en estudios desarrollados por el IDEP, por la otra.

Este proyecto de inversión orienta y define el alcance del componente dos “Comunidades de saber y práctica pedagógica”, enrutado a adelantar acciones orientadas hacia la construcción de un “Programa de pensamiento crítico para la investigación y la innovación educativa”, en el que se retoman las experiencias del IDEP en el acompañamiento *in situ* a un número importante de experiencias. En el marco de este programa emerge un estudio orientado a diseñar, implementar y validar las mediaciones y formas de interacción que posibiliten la conformación y consolidación de comunidades de saber y práctica, como un proceso de largo aliento que busca empoderar a maestras, maestros y directivos docentes, a través de acciones de acompañamiento en tres niveles: inicial, desarrollo y sistematización.

Es así como las acciones de acompañamiento pedagógico son identificadas en los tres niveles mencionados, a partir de la ruta sentipensante, donde se identifican aportes de las experiencias pedagógicas de acuerdo con sus niveles de avance y madurez en el tiempo, como en estructuración, implementación de estrategias o sistematización de las experiencias derivadas del proceso de acompañamiento y las cuales son ubicadas en cada uno de los tomos que hacen parte de este texto.

En esta perspectiva, el acompañamiento de maestros, maestras y directivos docentes se convierte en un reto fundamental para generar transformaciones en sus prácticas pedagógicas a partir de la producción de saber sobre su cotidianidad, y de la interacción y el diálogo de saberes con otros maestros, lo que representará un avance significativo en la calidad de la educación del Distrito.

Los textos aquí presentados, fruto del acompañamiento pedagógico, son base y referente para seguir aportando en la configuración y consolidación de comunidades de saber y práctica pedagógica, así como en la conformación de colectivos y redes de maestros, permitiendo así la capacidad de escucha, interpelación con los otros, encuentros e intercambios dialógicos, como el intercambio de experiencias, para promover situaciones, problemas, dinámicas relaciones de convivencia, como concepciones.

Este libro está dedicado a las experiencias de nivel inicial, caracterizadas por contar con ideas o avances para problematizar, estructurar, fundamentar, elaborar estrategias y un plan de acción, del cual se presentan dieciocho experiencias.

Introducción al Nivel Inicial

Acciones artesanales, arando para la configuración de experiencias pedagógicas

Olga Lucía Bejarano Bejarano¹

Para el proceso de acompañamiento pedagógico en el nivel inicial, se “ara” metafóricamente la tierra, donde se hace el trazado de un camino pedagógico que posteriormente dará frutos, desde acciones como la elaboración de la línea base o punto de partida, la problematización, donde se complementa una escena incongruente de las experiencias, así como el logo que las identifica y caracteriza, los soportes de evidencias desde la recolección de información con metodologías participativas, el esquema de conceptos para el sustento teórico, la definición y estructuración de las estrategias pedagógicas y didácticas y el trazado del plan de acción con proyección de ser realizado posteriormente.

Al respecto, cobran sentido las experiencias pedagógicas como apuesta de formación y aporte a las reflexiones y paulatinas transformaciones de los maestros y las maestras, y sus propuestas pedagógicas. De esta manera, se identifican las 18 experiencias que hicieron parte del proceso de acompañamiento en 2019, reconocidas como iniciativas de experiencias pedagógicas.

En este contexto, las docentes Sonia Carmenza Espinosa Porras, Maribel Rincón Lovera, Magda Esperanza Durán Suárez, y Angélica Rico Rodríguez, con la experiencia pedagógica “Pienso, siento, actúo”, relacionada con la gestión de las emociones como un aspecto fundamental en la formación de los educandos, nace de la ilusión de cuatro maestras del Colegio Rodolfo Llinás por una escuela en la que los sueños de todos

1 Investigadora acompañante de las experiencias del nivel inicial. Correo electrónico: lucasbenedecida@gmail.com

tienen cabida. A lo largo de la práctica pedagógica en la cotidianidad de los estudiantes y sus familias de diferentes grados, se detectaron una serie de dificultades que frenan la posibilidad de asumir con fortaleza ciertas situaciones de la vida cotidiana y afectan al ser humano y sus relaciones interpersonales.

Por su parte, la experiencia pedagógica de la docente Ana Paola Ortega, titulada “LEOTIC”, del Colegio Altamira Suroriental, adelantada con niños y niñas del grado primero como una forma de orientarlos sobre el conocimiento, uso y dominio del computador, la *tablet* y el celular, para promover procesos de oralidad, lectura y escritura. Proceso en el cual se vinculan padres y acudientes para que conozcan y aporten en este aprendizaje. Al respecto, la autora señala que de acuerdo con el interés de los niños por el uso de estas herramientas empieza a establecer mediaciones tecnológicas con el uso de recursos sencillos como: la presentación de videos educativos, uso de tabletas para identificar las letras del teclado, relacionándolas con el aprendizaje del alfabeto en letras mayúsculas, minúsculas, construcción de palabras, visitas a la sala de sistemas para navegar e ingresar a cuentos interactivos y materiales educativos que se encuentran en la red, ayudando a fortalecer el acercamiento de los niños con la lectura y escritura.

Es así como LEOTIC es un constructo elaborado a partir del concepto de lectura, escritura y oralidad como formas de comunicación que les permiten a los seres humanos expresarse con los otros. Asimismo, está el concepto de “tic” como la mediación pedagógica que se logra con las tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, LEOTIC está configurado como una estrategia que le permita a los estudiantes fortalecer las habilidades comunicativas y comprensión del mundo de una manera vivencial y lúdica.

Entretanto, se encuentra la producción realizada por Cecilia Quevedo Mejía y Diana Marcela Méndez Gómez, del Colegio Paulo VI IED, con la experiencia pedagógica “Material didáctico para trayectorias de vida y cultura de paz”, referida a la construcción de un material guía para adelantar acciones con educandos de los diferentes grados para promover la construcción de cultura de paz, tanto entre los grupos, como con los demás compañeros y maestros. Además, para promover la convivencia democrática; tomar conciencia sobre la realidad escolar, los conflictos y las capacidades individuales y colectivas; y ampliar la perspectiva de reflexión como herramienta en el marco del pensamiento crítico para

consolidar lecturas y visiones frente a la escuela como espacio en un tiempo específico.

Otra de las producciones relacionadas con la construcción de cultura de paz es la adelantada por Nidia Cristina Martínez, Ana Brizet Ramírez-Cabanzo, Tadiana Guadalupe Escorcía Romero, Luz Myriam Fajardo Muñoz, Mónica Yasmín Cuineme, Karen Andrea Martínez, Jenny Cárdenas, María Helena Ramírez Cabanzo, Karen Johanna Ruiz, Marcela Díaz Becerra, Andrea Campos de la Roche, Diego Alexis Rojas, Carlos Martínez Pacheco, José Joaquín Vargas, Jonathan Eduardo Ruiz Ramírez, Aura Milena Chindoy Jamioy, Karina Díaz López, Stefanie Romero Lozano, Zulma Giovanna Delgado Edith Constanza Negrete, Elsa Patricia Parra, Edwin Alberto Bolaños, René Ramos Suárez, Inés del Rosario Muñoz de la Rosa y Hermann Pava. “Memorias de paz” es una propuesta de la Red CHISUA, un colectivo de maestros y maestras investigadores que surge desde el encuentro de voces, afectos y relatos frente al acontecer educativo, a partir del cual se teje un diálogo cultural alrededor de los saberes, las narrativas y experiencias de las infancias, juventudes y comunidades. Particularmente, diecinueve experiencias desarrolladas en instituciones educativas de Bogotá y en una Casa de Pensamiento Indígena, conversan en torno a la construcción de la paz, hilando las voces de niños, niñas, jóvenes, familias y comunidades de diferentes ciclos.

Para ello, los encuentros entre las maestras y maestros líderes se agencian como un pretexto para tejer la red de encuentros y aprendizajes que dinamicen propuestas desde las voces de las comunidades. Lo anterior ha permitido decantar las problemáticas presentes en cada espacio, aspectos comunes y directrices para el tejido conjunto. En tal sentido, el escrito busca ser una memoria que de manera permanente “escarmena”² la lana para estirar los fragmentos y encontrar la fibra de un saber comunitario.

Se suma a estas experiencias la denominada “Transformación de las prácticas de cuidado del ambiente, en la comunidad de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori”; una apuesta pedagógica del grupo Nautilus, liderada por las docentes Rosalba Gómez Hernández, Nancy Patricia Mosquera Bravo y Leslie Alexa Sánchez Reyes. El objetivo es mostrar la relación entre el pensamiento socio-crítico, propuesto

2 Proceso en el que las tejedoras estiran los fragmentos de la lana separando las fibras hasta obtener el hilo del grosor deseado.

por autores como: Facione, Arnal, Habermas, Alvarado, Varela, Maturana, Traverso y otros y la actividad escolar.

Así las cosas, presenta la problematización a partir de la identificación de las situaciones relacionadas con la dimensión ambiental de la institución, específicamente el consumo, uso y efectos de las pilas en los ecosistemas. Por supuesto, también la articulación de la comunidad educativa en estas prácticas de cuidado del ambiente; esta problematización se sustenta en la metodología del árbol analítico de problemas que permite visibilizar las causas, las situaciones problema y los efectos de estas; también se tiene en cuenta la problematización a través de la elaboración de una escena incongruente de la experiencia pedagógica en el contexto escolar, que identifica de forma jocosa, pero también crítica, los aspectos que hacen parte de la situación problema. Allí se plantea la pregunta de investigación.

Para estar en sintonía con los planteamientos y las apuestas pedagógicas de la educación inclusiva, prosigue en el texto la experiencia de la docente Mónica Triana Mossos, titulada “Escenarios inclusivos mediados por la lengua de señas colombiana para el aprendizaje y la comunicación” que describe un proceso educativo llevado a cabo en el aula para sordos de Ciclo I de la Institución Educativa San Carlos, como una forma de resignificar y aportar a la transformación de la historia de la comunidad sorda que ha sido tradicionalmente excluida y segregada de escenarios académicos.

Otra de las experiencias acompañadas en el nivel inicial es la de los docentes Nubia Elizabeth Iguarán Olaya, Lindsay Johana Camelo Rodríguez, Leidy Mayerly Parada González y Jairo Enrique Munar Díaz: “Un libro como pre-texto: una caracterización basada en el desarrollo del pensamiento crítico en el Colegio Germán Arciniegas IED”. El proyecto tiene la intención de convocar a maestros de diferentes disciplinas a aportar sus estrategias metodológicas y didácticas para la consolidación de un ejercicio académico, para trascender a una planilla de notas. Invita a una reflexión en torno a la tarea que cobra sentido cuando está inmersa dentro de un proyecto colaborativo. Hace posible visibilizar un trabajo que en un tiempo más amplio se convierte en un ejercicio más productivo y reflexivo. El desarrollo del proyecto permite un ejercicio de investigación en la medida en que los estudiantes se acercan a la indagación bibliográfica por medio de la elaboración de fichas de lectura, orientada desde el área de Ciencias, al ejercicio de lectura y escritura, orientada desde el área de Humanidades, a la creación y uso de elemen-

tos reciclables a cargo del área de Artes, y al reforzamiento en procesos lecto-escriturales.

Seguidamente, se observa el escrito de la experiencia de las docentes Nidya Teresa Arévalo Castillo y Leidy Alejandra Ramírez Sánchez, identificada como “Tras las huellas de mi territorio: desde las narrativas de los niños y niñas”, en la cual se ha realizado un viaje de indagación, de exploración y de múltiples vivencias para reconocer y significar la historia y las relaciones que se tejen en el territorio barrial y local con la comunidad, cuyos principales protagonistas son los niños, niñas y adolescentes del Colegio Villemar El Carmen IED. Esta innovación pedagógica surge de procesos de reflexión acerca de la práctica pedagógica en donde se posibilitó en la clase un espacio destinado a las charlas de grupo en las que las preguntas e intereses de los niños y las niñas son escuchados y tenidos en cuenta. Por ello, tuvieron la oportunidad de ir expresando sus intereses, de conocer problemáticas del entorno para comprender la complejidad territorial, la construcción de una memoria histórica y las relaciones que se gestan entre las personas que habitan los espacios. Asimismo, se inclinaron por el análisis de sus contextos inmediatos como espacios estimulantes y motivadores, generando sensaciones de incertidumbre que promueven la exploración y conllevan a la identificación de situaciones problemáticas, como en el caso particular de esta experiencia pedagógica. Cabe señalar que las inquietudes de los niños y niñas se desarrollan en compañía de sus maestras y se articulan con propuestas de indagación que parten de proyectos de aula y buscan mejorar proyectos transversales como el PRAE para fortalecer el proceso educativo.

Se suma a las anteriores experiencias la realizada por el docente orientador Carlos Borja, en la que se identifica, reivindica y da sentido a las nuevas masculinidades, llamada “Escuela de padres hombres... redescubriendo las nuevas masculinidades”. Adelantada como una forma de mostrar las sinergias en la población masculina para generar cambios significativos en la cultura y la sociedad hacia la igualdad con las mujeres, la disminución de inequidades por roles sexuales y de género.

Le sigue la experiencia es “Una apuesta pedagógica colectiva para aportar a la consolidación de un centro de investigación e innovación escolar de objetivos de desarrollo sostenible CIIE 2030” de las docentes Diana Milena Baquero Farfán, Haydee Sotelo Guerrero, Alexandra González, Daniel Olmo y Nancy Gómez. El centro de investigación busca

configurarse como un escenario pedagógico que tenga como protagonistas a los niños y jóvenes junto con los maestros que los acompañan en su proceso de formación. En este sentido, se busca promover los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) en los colegios de Bogotá, tanto públicos como privados interesados en el tema, establecer una agenda de investigación formativa escolar fundamentada en los ODS, consolidando bases de datos, apoyos interinstitucionales, la promoción de eventos para intercambio de experiencias, búsqueda de financiamiento y apoyos de entidades públicas, privadas, ONG, entre otras. Este escrito muestra el recorrido de un trabajo interinstitucional para la consolidación del Centro CIIE 2030.

Como otro de los aportes de las experiencias del nivel inicial, también está la llamada “Grupo Danzarte Freiriano. El cuerpo visible a través del folclor en la escuela”, de los docentes Diana Carolina Esguerra Díaz y Gabriel Jaime Ríos Rodríguez. Este escrito da cuenta del contexto y antecedentes, describe algunas características sociales y demográficas del territorio habitado por los estudiantes beneficiarios del Colegio Distrital Paulo Freire, las razones que llevaron a la creación del colectivo Danzarte Freiriano y las participaciones en eventos culturales que se han dado desde su inicio en 2016. Presenta, además, las razones por las que este proceso investigativo fue iniciado; posteriormente describe la situación problema, dando cuenta de los cuestionamientos iniciales, el árbol de problemas y la pregunta problema en la que desembocó gracias a las diferentes actividades que permitieron problematizar la realidad del colectivo.

Una forma de construir y tejer la identidad está en la experiencia “Tejiendo mi historia: formando mi identidad”, de las docentes Luz Clara Cruz Rivas, John Fredy Garzón Ramírez y Carolina Hernández Leguizamón. En la Institución Educativa Distrital Cundinamarca se ha hecho notoria la poca apropiación de los estudiantes de su realidad social, familiar, académica y ambiental, evidenciada en la falta de consolidación de un proyecto de vida, el desconocimiento y poca participación de las dinámicas sociales, políticas y ambientales del sector en el que viven, bajo nivel académico, entre otras. La experiencia parte, entonces, de la necesidad de formar procesos de identidad en estudiantes de grado noveno.

Se propone, a nivel institucional, que desde el plan de aula de cada asignatura se consolide el proyecto de grado enmarcado en la búsqueda de estrategias que permitan abordar las necesidades de los estudiantes. El

camino comienza a su vez con el acompañamiento del IDEP en el nivel inicial, donde se logra un entendimiento más claro de los factores que influyen en la situación presentada, implementando la problematización de la experiencia en el contexto de la escuela y la metodología del árbol del problema, que permiten identificar causas y consecuencias del problema para su posterior caracterización desde la realización de la escena incongruente. Una vez entendida la problemática, se consolidan las líneas de acción desde las que se busca abordar el proyecto. El presente escrito es un recorrido por la construcción de la propuesta, que abarca la identificación de antecedentes, la justificación de la misma, la presentación de la problemática, los objetivos propuestos, los referentes conceptuales que la soportan y, finalmente, el plan de acción donde se recogen las estrategias propuestas para el abordaje de la situación problema con los estudiantes; en este punto, se presentan los resultados de algunas de las actividades desarrolladas con ellos y el impacto de las mismas.

Nace así el proyecto “Tejiendo mi historia: formando mi identidad”, enmarcado en cuatro preguntas: ¿Quién soy yo? ¿De dónde vengo? ¿Dónde estoy? ¿A dónde voy?, que responden a su vez al concepto de identidad sobre el cual gira la propuesta inicial, que se ha ido modificando según el camino recorrido en el proceso de acompañamiento del IDEP, donde ha sido posible delimitarla a partir de ejercicios como la cartografía, que permitieron reconocer de mejor manera los alcances de la propuesta para así darle sentido a la misma.

Por otra parte, está “Mediaciones didácticas que promueven pensamiento lógico matemático y crítico... dando un sentido diferente al material reciclado y reutilizable”, del Colegio Aníbal Fernández de Soto, de las docentes Naydú Prieto Beltrán y Rossmajer Guataquirá López. Se retomaron los planteamientos del modelo de ABP en las clases, se definieron seis líneas de trabajo: una por cada grado escolar —de sexto a noveno— y acorde con las edades de los estudiantes, con algunas temáticas fundamentales establecidas en el plan de estudios para Matemáticas. Se fijó como meta que cada línea de trabajo debía responder a una problemática que tuviera la institución y que la solución a dicha problemática debía ser establecida y elaborada por los estudiantes, siendo amigables con el medio ambiente, generando un impacto social positivo en su comunidad escolar y desarrollando habilidades de emprendimiento.

De esta manera, desde enero de 2019 los estudiantes de los grados sexto y séptimo crearon la huerta escolar; grado octavo, la elaboración de

sillas y mesas con botellas de plástico; grado noveno, de instrumentos musicales con elementos reusables y reciclados; y grado décimo y once, la construcción de dispositivos de juego que potencien el aprendizaje de sus compañeros de primaria. Cada grado, en sus clases de Matemáticas y Emprendimiento, abordaron la problemática detectada e iniciaron un proceso de indagación respecto a las posibles soluciones que podían implementar; de tales posibilidades eligieron la que consideraron estaba más a su alcance y era viable de realizar en el colegio. Posteriormente, llevaron a cabo sesiones de clase en las que discutieron las maneras adecuadas de implementar la solución, hicieron acuerdos de cómo hacerlo, diseñaron prototipos para validar su propuesta y realizaron los modelos a gran escala para implementar soluciones. Tales indagaciones, acuerdos y métodos fueron registrados en un informe de investigación que elaboraron en sus clases de Emprendimiento.

Siguiendo con la lectura del texto, se observa la experiencia pedagógica “En toc... toc... para superbichos se valora a través del juego”, realizado por las docentes Luz Andrea Canaval, Milena Bermúdez, Diana Montealegre y Ángela Fernández. Ellas fundamentan su escrito en la experiencia pedagógica desde el rol del orientador escolar, encaminado desde su inicio al fortalecimiento de las habilidades socio-emocionales que intervienen en la convivencia escolar. A continuación, se describe cada uno de los elementos que lo constituyen: en primer lugar, TOC es la sigla de *Theory of constraints* (Teoría de restricciones), que ha provisto a las autoras de este trabajo de las herramientas que posibilitan resolver conflictos, tomar decisiones y alcanzar metas a través de algoritmos (denominados por Eliyahy Goldratt como la nube, la rama y el árbol de objetivos). A su vez, el “toc... toc... toc...” hace alusión a la onomatopeya del sonido de alguien que toca una puerta, lo que para el caso de esta experiencia representa abrir la puerta de la oportunidad para fortalecer las habilidades socio-emocionales.

En segundo lugar, “para súper bichos” representa dos aspectos relevantes de la experiencia; el primero, un elemento sucedáneo creado por los niños, desde el origen de la experiencia y que les permite proyectar en el “bicho” (personaje desprovisto de cualquier connotación estética) sus emociones, rasgos de identidad y conflictos para poder hablar de ello regulando su intensidad emocional; y el “súper”, que hace parte de la última modificación a la experiencia, se asocia al concepto de “superhéroe” que, para el caso de esta experiencia, se relaciona con la fuerza y el poder que tiene la auto-

regulación y que además existe en los grupos con capacidades diversas, a lo que se le da la connotación de educación inclusiva.

Y finalmente, el niño volando sobre la teoría y los bichos representa a la población objeto —niños y niñas— y su capacidad de volar sobre sus emociones para alcanzar sus sueños, que es la utopía que rige a esta iniciativa.

Esta propuesta pedagógica está enmarcada en el contexto de educación inclusiva dirigida a sesenta niños entre nueve y trece años de edad, pertenecientes a cuatro colegios públicos de Bogotá, con el fin de incrementar su interacción social, liderazgo y procesos de autonomía que faciliten la adaptación al entorno escolar y la convivencia en el aula, mediante la implementación de estrategias pedagógicas y didácticas que permitan obtener datos que resultan característicos de cada habilidad psico-social mencionada.

Del mismo modo, se encuentra la experiencia titulada “Una infancia que siente y piensa su ciudad”, efectuada en los colegios el Tesoro la Cumbre IED y Álvaro Gómez Hurtado IED, por parte de las docentes Diana Carolina Montoya Velasco y Katherine Alvarado Contreras. Esta experiencia apunta a promover el desarrollo de las habilidades socio-emocionales de los niños y niñas, partiendo de una metodología del aprendizaje experiencial, dirigida a partir de talleres vivenciales en los cuales se trabajan las construcciones sociales e individuales del concepto y definición de las emociones.

Durante su puesta en marcha, se han llevado a cabo sesiones realizadas entre una y dos veces al mes. Estas se han desarrollado no solo con los niños y niñas, sino con sus familias, generando mayor impacto en la comunidad educativa.

Producto del proceso de formación investigativa, se encuentra la experiencia “De las prácticas educativas a la investigación liceísta. Aprendo, innovo y convivo”, del colectivo de docentes Ana Irma Aguja, Amparo Delgado, Luz Yenny Fajardo, Leidy Vargas, Ana Rosa Moreno, Luz Marina Mora, Erick Ariza. La experiencia busca potencializar las habilidades científicas en las estudiantes, trabajar con las habilidades blandas y reforzar los talentos que cada estudiante posee. Como antecedentes, cuenta con el proyecto “La enseñanza de la Química a través de la formulación de proyectos de investigación para la creación de una cultura con responsa-

bilidad social”, que acerca el conocimiento científico a la vida cotidiana de las estudiantes desde la química, en 2007 y con la cátedra de Metodología de la investigación en la educación básica media, en 2012. Presenta estrategias que son viables en todas las aulas de clase y que logran potencializar el desarrollo del pensamiento crítico.

Uno de los escritos puesto a disposición de los lectores se relaciona con el “Arte y comunicación para la paz”, es elaborado por el docente David Santiago Montealegre, del colegio Alberto Lleras Camargo. Este texto aborda una descripción y análisis crítico de los elementos que componen la propuesta pedagógica “Arte y comunicación para la paz”, que es una postura ante la vida, el mundo y la educación que promueve el pensamiento crítico desde las clases de Ética para la paz. De esta manera, el texto referencia los orígenes de la experiencia pedagógica, el grado de avance de la propuesta, su justificación, objetivos, intenciones y metodologías de trabajo, así como los referentes conceptuales y el plan de acción de la propuesta.

Para cerrar el libro del acompañamiento inicial, está la experiencia pedagógica “Formación y ejercicio de la ciudadanía en la escuela a través de la mediación pedagógica. ‘Periodismo estudiantil’”, del profesor Brhiter Peña Sopo, la cual desarrolla el uso de la mediación pedagógica ‘Periodismo estudiantil’ en las clases de Ciencias Sociales del Colegio Alexander Fleming IED para la formación y el ejercicio de la ciudadanía.

Gestión de emociones: pienso, siento y actúo

Me gusta la gente sentipensante, que no separa la razón del corazón, que siente y piensa a la vez sin divorciar la cabeza del cuerpo, ni la emoción de la razón

Eduardo Galeano

Sonia Carmenza Espinosa Porras¹

Maribel Rincón Lovera²

Magda Esperanza Durán Suárezo³

Angélica Rico Rodríguezo⁴

Resumen

“Pienso, siento, actúo” es un proyecto que nace de la ilusión de cuatro maestras del Colegio Rodolfo Llinás por una escuela en la que los sueños de todos tienen cabida. A lo largo de la práctica pedagógica, en la cotidianidad de los estudiantes y sus familias de diferentes grados,

- 1 Licenciada en Básica Primaria de la Universidad Antonio Nariño. Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: soniaespinosa72@yahoo.es
- 2 Licenciada en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Gestión de Programas para la Familia de la Universidad de la Sabana. Correo electrónico: profemary.1980@gmail.com
- 3 Licenciada en Educación con estudios mayores en Español-Francés de la Universidad Pedagógica Nacional; Pedagogía de la Lengua Escrita de la Universidad Santo Tomás de Aquino; Pedagogía del Aprendizaje Autónomo de la UNAD; Pedagogía en Educación y Orientación Familiar de la Fundación Universitaria Monserrate; Maestría en Pedagogía Sistemática, actualmente, del CUDEC. Correo electrónico: medsl0280@yahoo.es
- 4 Licenciada en Español y Literatura de la Universidad del Tolima; Especialista en Enseñanza del Español como Lengua Propia de la Universidad Pedagógica Nacional; Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Universidad de las Américas – Virtual Educa Argentina; Especialista en Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: cronopioarr@gmail.com

detectaron una serie de dificultades que frenan la posibilidad de asumir con fortaleza ciertas situaciones de la vida cotidiana que afectan al ser humano y, en consecuencia, sus relaciones interpersonales.

Todos los actores de la escuela son sujetos familiares que no pueden separar su vida personal de la vida escolar. Por esta razón, se piensa en una propuesta cuyo propósito es motivar a los estudiantes, a las familias y a los maestros para mejorar el ambiente educativo.

Es así como el proyecto se vincula al programa de Pensamiento crítico del IDEP y en el proceso de formación que ofrece esta entidad se estructuran las estrategias pedagógicas que permiten que el sujeto reconozca sus emociones, sus posibilidades, sus limitaciones y sus lealtades familiares de tal modo que se pase del estado “prisionero de nuestras propias emociones” a “conocedor de nuestras propias emociones”, construyendo relaciones sanas y positivas que abren la posibilidad al aprendizaje.

El logo representa las emociones del ser humano y su incidencia en las diversas situaciones de la vida, mediadas por el corazón, que simboliza el motor de nuestros impulsos, lo que nos mueve o aviva permanentemente y por el cerebro como parte fundamental que se ocupa de las funciones vitales —entre ellas las emotivas— a través de diversas conexiones. Cerebro-corazón, los dos juntos recrean la conexión que establecen en su comunicación y van de la mano, pues los dos se convierten en el común denominador del desarrollo integral de la persona.

Antecedentes

La educación emocional es un tema que recientemente se discute en la escuela. Parece que solo hasta hace poco se empieza a tomar conciencia de que las emociones siempre están presentes en la vida de las personas, que están en el diario vivir, que somos seres sentipensantes. Y ellas, sean cuales sean, tristeza, miedo, amor, enojo, etcétera, direccionan la reacción del sujeto ante una situación que vive. El cómo reacciona depende de la capacidad que tenga para decidir su actuar, es decir, de su capacidad de autogestión de emociones.

Para lograr esta autogestión es importante educarse en ello, en comprender para qué actuar de cierta forma, en conocerse a sí mismo, en entender su mundo y el que le rodea y hacerse dueño de sus respuestas.

Ahora bien, la preocupación académica por la educación emocional empieza a dar frutos, proyectos de distinto nivel que tocan especialmente a la escuela como responsable para educar en las emociones. Por tanto, el primero que debe educarse emocionalmente es el maestro; y para ello existen varios programas a nivel internacional y nacional que se proponen darle herramientas y estrategias para que cumpla con el desafío de proporcionar a los estudiantes habilidades que les permitan hacerse cargo de su proyecto de vida.

Algunos proyectos nos motivan a trabajar en la consecución de los objetivos propuestos en el proyecto al que se refiere este artículo. Todos nos invitan a desarrollar procesos de innovación. El primero, de carácter internacional, se concibe en la Fundación Educación Emocional de Argentina, que dirige Lucas Malaisi. Se trata de un proyecto de gran envergadura, cuya meta es desarrollar en los ciudadanos argentinos habilidades socio-emocionales para mejorar la calidad de vida a través del desarrollo personal, la autogestión de la felicidad y la autonomía, entre otros aspectos. Para alcanzar esta meta, Malaisi trabaja en un proyecto de ley para incluir la educación emocional como una materia fundamental en el currículo educativo de las escuelas argentinas. Considera que debe ser una ley, por cuanto se requiere actuar de manera sistemática y sostenible desde la escuela en enseñar a los niños y jóvenes habilidades emocionales, dado que un sector significativo de la población se encuentra en precarias condiciones económicas y sociales que los hacen vulnerables al abandono y a caer en las drogas y otros males de la sociedad (Malaisi, 2019).

En el Colegio Rodolfo Llinás hay varios proyectos adelantados por maestros, quienes desde sus campos de conocimiento trabajan la educación emocional, acudiendo a diversas estrategias y acciones. Uno de estos proyectos es “Familia y escuela”, que comprende propuestas como: cartas para crecer con amor, tareas en familia y el personaje de la semana. Su propósito es vincular a la familia y a la escuela en beneficio de los procesos formativos integrales de los estudiantes para fortalecer la comunicación afectiva.

Por otra parte, las maestras que adelantan la propuesta “Pienso, siento, actúo”, inician observando que en el grueso de estudiantes se presentan altos niveles de pérdida académica, poco interés por los procesos académicos, desinterés por los retos de nuevos aprendizajes, desconocimiento de las propias habilidades y talentos, baja autoestima, relaciones interpersonales inadecuadas, desconfianza en el par, baja o

nula resiliencia, poca capacidad para resolver asertivamente situaciones conflictivas entre pares, desmotivación, entre otras situaciones que afectan a los estudiantes y a sus familias.

Por ello, desde su hacer cotidiano y de manera particular, las maestras empiezan a pensar y a desarrollar estrategias o acciones que contribuyan a cambiar estas realidades que se viven en la escuela. Sin embargo, por varios años, fueron acciones solitarias que al articularse a un proyecto de curso, al año siguiente no tenían continuidad, a no ser que se trabajara con los mismos grupos, lo que no ocurre en el colegio, sino máximo por dos años consecutivos. Al no haber continuidad con los procesos en pro de un fortalecimiento emocional en los estudiantes, no es posible alcanzar los resultados esperados.

En el diálogo informal entre las maestras, en el que se dan a conocer las preocupaciones individuales que resultan ser comunes, deciden entonces unir sus energías para pensar una propuesta pedagógica que vaya más allá de un año escolar, y que involucre no solo a los estudiantes, sino también a las familias de estos y al grupo de maestras. Es así como nace “Siento, pienso, actúo”.

Justificación

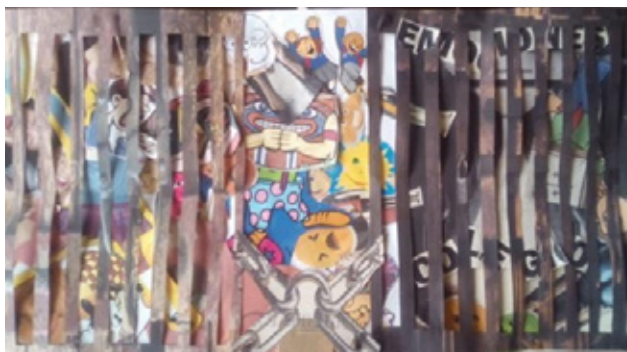
A lo largo de las generaciones humanas en el aspecto educativo, la formación en la inteligencia emocional ha estado relegada e invisibilizada porque se creyó que lo cognitivo es más importante que lo emocional, como si un aspecto riñera con el otro. Las políticas educativas se orientan a un aprendizaje centrado en conocimientos puramente academicistas y quizás en lo convivencial su mirada está en aspectos sancionatorios. Asimismo, en lo que se refiere al factor familiar, en muchos casos, se evidencia que padres y madres asumen su de una manera coercitiva y punitiva, lo que en algunos casos desencadena en generar personas reprimidas, depresivas, intolerantes al cambio o dependientes de lo que toca o no hacer; y cuando no es punitivo, es complaciente tanto que es el niño quien en el hogar toma las decisiones que debería tomar el adulto. En este sentido, las actuales generaciones necesitan con urgencia una mirada distinta en su formación integral desde la infancia, dado que en esta etapa se inicia el aprendizaje, se forman las bases de la personalidad y se direccionan de una manera práctica las emociones con el apoyo de padres de familia, maestros, directivos y orientadores para convivir en armonía.

El Estado, en su desarrollo de políticas públicas en educación, debe asumir y garantizar con mayor responsabilidad el efecto del desarrollo emocional con programas de sensibilización y formación desde los primeros años de vida del sujeto a nivel familiar y escolar, en aras de incidir positivamente en los diversos ambientes en los cuales se desarrolla y de permitir que, a lo largo de su vida, se apropie de las herramientas y competencias emocionales necesarias para afrontar la realidad en la cual se desenvuelve.

En consecuencia, el apoyo de la comunidad educativa es fundamental y el trabajo mancomunado de padres y colegio hacen la diferencia, en tanto en este momento lo virtual llena los vacíos de las personas físicas, en un mundo que cada vez se aparta más de lo afectivo y de lo relacional físico, y se desborda hacia el manejo de la tecnología. Para Goleman (1995), “el aprendizaje no es un hecho separado de los sentimientos de los niños. Ser un alfabeto emocional es tan importante para el aprendizaje como la instrucción en matemática y lectura” (p. 302), lo cual invita a que a través de un proyecto se creen los espacios y las oportunidades de expresar y abordar las habilidades emocionales desde varios puntos de vista: observación, reflexión, estudios de casos, roles, debates, entre otros.

Este proyecto busca hacer parte de la formación de los educandos y visibilizarlos como sujetos de derechos y deberes con un conocimiento de sí mismos, reconociendo sus habilidades y potencialidades e incidiendo positivamente en sus dificultades, atendiendo a que las emociones hacen parte de la persona en cada momento de su vida y deben considerarse dentro del proceso académico.

Figura 1. Escena incongruente de la experiencia pedagógica:
Aprisionados en nuestras propias emociones.



Fuente. Elaboración propia.

En la escuela suele ocurrir que se percibe el mundo con las ventanas de los ojos que dan cuenta de todo, o casi todo lo que sucede a nuestro alrededor, pero sin querer sentir nada por lo que le pase al otro; muchas veces con la puerta cerrada y trancada a las emociones propias y ajenas, sujetándola con fuerza para que ese sentimiento que pueda develar nuestras debilidades no escape por alguna rendija.

Somos seres humanos que nos sentimos empoderados de lo único que nos pertenece mientras estamos vivos: nuestro cuerpo. Un cuerpo que nos diferencia de todos los demás y que es único en el infinito universo, como infinitas son las formas de reaccionar frente a las adversidades de la vida. En ese cuerpo se encuentran enfrentados el corazón y el cerebro en una lucha por mantener el balance de nuestras emociones. Esta escena representa un piso que deja al descubierto capacidades, competencias y habilidades para la vida.

En consecuencia, este aprisionamiento de emociones da origen a conflictos en el contexto escolar entre los diferentes actores de la comunidad educativa, conflictos que el factor tiempo versus horario escolar no permiten abordar de manera adecuada y con la profundidad que ameritan; por consiguiente, urge poner en marcha un tiempo disponible para desde allí desarrollar las actividades pertinentes y particulares a los diversos casos que se evidencian para que incidan de manera positiva en la regulación de emociones. En este sentido, el valor agregado al currículo es la puesta en marcha de un proyecto gestor de emociones que favorezca las relaciones interpersonales saludables.

Problematización

La educación emocional, y en concreto el estudio de la relación de las emociones con los procesos educacionales, es un tema que poco se ha tenido en cuenta en el contexto educativo. La escuela suele desligar el aspecto cognitivo del emocional, se enfoca principalmente en el aprendizaje del sujeto sin tener en cuenta el papel de las emociones en el éxito académico de este. Hoy sabemos que la inteligencia cognitiva no es suficiente para el desarrollo personal y profesional del sujeto; requerido para potenciar las otras inteligencias, en especial la emocional, pues le permite al sujeto establecer relaciones emocionalmente saludables consigo mismo, con el otro y con el entorno.

En este sentido, se considera que la educación emocional debe estar presente en la formación integral del sujeto, ya que hace parte de todo su ciclo vital y debe abarcar aspectos personales como la regulación, autoestima, autonomía, automotivación, bienestar, asertividad, solución de conflictos, comunicación, entre otros. Asimismo, la educación emocional necesita de una serie de actividades prácticas —interiorización, autorreflexión, juego de roles, dinámicas, debates— que favorezcan el desarrollo de competencias emocionales.

En el diario vivir escolar vemos circular diversas emociones: la tristeza, la alegría, el enfado, el miedo, la vergüenza, la ira, etcétera. Estas son emociones básicas que surgen a partir de situaciones, como por ejemplo la pérdida de un ser querido, enfermedades terminales de algún familiar, problemáticas familiares como carencias económicas, comportamientos de los padres —violencia, consumo de sustancias psicoactivas, por ejemplo—. Muchas familias sufren problemáticas complejas que en numerosas ocasiones se convierten en conflictos que degradan las relaciones al interior de las mismas y se proyectan en el entorno social, ya sea familiar o educativo. Estas situaciones inciden en las relaciones que los niños establecen en la escuela y por consiguiente en la manera de comunicarse con sus pares y maestros.

Suele ocurrir en los diversos momentos de las actividades escolares que algunos niños se sientan agredidos por una palabra, una mirada o determinado gesto de otro compañero y responden de forma violenta sin corroborar la intención del otro compañero. Del mismo modo, otros estudiantes, algunas veces los mismos, reaccionan con berrinches porque no obtuvieron algo que deseaban. Lo anterior pone en evidencia la influencia de las emociones en las actitudes y comportamientos de los estudiantes. Uno de los instrumentos más frecuentes en las instituciones educativas que da cuenta de este aspecto es el observador del estudiante, en donde se ponen de manifiesto las faltas, en algunas ocasiones reinincidentes, pero que no permiten reflejar el estado emocional de lo que viven los escolares.

Por lo anterior, se deduce que en la escuela hay poco reconocimiento de la importancia de la educación de las competencias socio-emocionales para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, la solución de conflictos y la expresión de los talentos. Asimismo, hay desconocimiento de estrategias pedagógicas que den soporte a la educación de estas competencias.

Objetivo general

Fortalecer las competencias socio-emocionales de estudiantes, padres y maestros del Colegio Rodolfo Llinás a través de estrategias pedagógicas que permitan establecer alianzas familia-escuela y la resolución de conflictos.

Objetivos específicos

- Diseñar una propuesta pedagógica para fortalecer las competencias socio-emocionales de los niños, padres y maestros del grupo focal.
- Implementar la propuesta pedagógica en el marco de las competencias socio-emocionales.
- Evaluar las competencias socio-emocionales apropiadas para los actores y su pertinencia.

Esquema de conceptos

Figura 2. Esquema de conceptos.



Fuente. Elaboración propia.

Referentes conceptuales

Para el desarrollo y puesta en marcha de esta propuesta pedagógica, es significativo el sustento teórico construido en torno a la educación emocional y su incidencia en la vida escolar. Estos referentes apoyan y resignifican el ejercicio escolar que se lleva a cabo a la luz de las diversas líneas de trabajo y validan la importancia de incluir la educación emocional en la escuela.

Es de reconocer el trabajo realizado por Howard Gardner y su gran aporte desde la teoría de las inteligencias múltiples. Tras un largo y centralizado estudio de la inteligencia lógico-matemática y la lingüístico-verbal fue posible admitir que los seres humanos contamos con un conjunto de inteligencias que fueron tomadas en cuenta por Gardner en el desarrollo de su trabajo. Estas inteligencias son entendidas como la habilidad para utilizar los recursos necesarios y tomar decisiones en la resolución de problemas. Gardner (1997) presenta las inteligencias múltiples, donde incluye, además de las dos anteriores, la espacial o visual, la musical, la corporal-kinestésica, la intrapersonal e interpersonal y la naturalista.

Daniel Goleman (1995) introduce el concepto de inteligencia emocional. Según esta, cada persona es capaz de reconocer sus propias emociones y las de otros, al igual que cuenta con la capacidad de administrarlas para mantener relaciones donde todos ganan y logran sus objetivos. La inteligencia emocional incluye el autodominio, el celo y la persistencia, y la capacidad de motivarse uno mismo. Hoy se estudian y reconocen otras inteligencias como la intuitiva, la maternal, la erótica y la transgeneracional.

Olvera (2017) presenta un proceso multidimensional que viene desarrollando desde el 2000, desde la pedagogía sistémica, y al que llama inteligencia transgeneracional. Esta inteligencia constituye nuestra estrategia pedagógica, desde la cual se da un lugar preponderante a la familia como el espacio clave del desarrollo integral de sus miembros, a través de los fuertes y profundos vínculos y desde donde se encuentran los interrogantes y las respuestas a las implicaciones que nos detienen o impulsan para la vida en general. Tomamos del trabajo familiar y transgeneracional recursos como el genograma, el árbol de la vida, el árbol genealógico, las historias familiares, la narrativa, entre otros.

Gracias al trabajo desarrollado por Bisquerra (2013), pedagogo y psicólogo español, nos adentramos en las diferentes teorías de la emoción, de su naturaleza, su estructura y función, del cerebro emocional, de las competencias y en el trabajo fundamental de formación del profesorado. Educar para la vida implica un equipo de docentes en formación emocional permanente, lo cual permite apoyar y fortalecer los procesos personales y de los estudiantes.

Otros trabajos que constituyen un soporte teórico para este proyecto son los postulados de la neurociencia planteados por Dispenza (2012),

quien manifiesta que “cuando tu estado neuroquímico interior es tan ordenado y coherente que ningún estímulo del incoherente mundo exterior puede alterar la persona que estás ‘siendo’, es que la mente y el cuerpo están trabajando armónicamente” (pp. 316-317). Además, invita a ser neuroplástico, es decir, ser flexible y capaz de entender que la emoción secundaria está conectada a una experiencia del pasado y es lo que lleva al sufrimiento.

Por otra parte, Rosenberg (2013) establece la diferencia entre observar y enjuiciar la realidad, lleva a identificar y a expresar los sentimientos y las necesidades satisfechas e insatisfechas asumiendo la propia responsabilidad por lo que cada quién siente con lo que sucede. Nos plantea el reto del autocuidado porque “cuando escuchamos nuestros sentimientos y necesidades mitigamos el estrés” (p. 172).

Pensamiento crítico y la educación emocional

Los estados emocionales escolares se particularizan en la escuela cuando estos generan situaciones difíciles o que impiden el normal desarrollo de las actividades de aula y se trabajan con orientadores desde el punto de vista de la falta, dejando de lado quizá los motivos que conllevan a dicha situación. Por ello, es importante poner sobre la mesa la formación emocional, recreada incluso en el estudio de casos, que genere una interdisciplinariedad, una complejidad de conocimientos que emerjan a partir de la misma intervención. Asimismo, convida a la realización de un tipo de intervención distinta a la tradicional que se puede realizar al interior del aula articulando los saberes escolares con el mundo real, de la vida y lo cotidiano.

Al reflexionar en torno a una educación emocional se genera una visión aun más amplia que abarca diversos aspectos y se asume desde la vivencia, articulada desde la complejidad de sus actores. Al manual de convivencia y al manejo de observadores de los estudiantes, típicos de los modelos tradicionales hay que mirarlos desde una nueva perspectiva, donde se priorice el diálogo que estimule la comprensión mutua y la creatividad, mediante el descubrimiento de saberes y en especial de sujetos con expectativas, capacidades y limitaciones. También debe tenerse en cuenta la experiencia, particularmente con las realidades cotidianas que, con toda seguridad, apuntan más convenientemente al desarrollo de las capacidades de autoformación, autonomía y autoconocimiento.

De ahí que la propuesta “Pienso, siento y actúo”, por su complejidad, apunta a ser más flexible, abierta, y trabajada con saberes en contexto.

En consecuencia, trabajar lo académico con el desarrollo de competencias emocionales de la mano del pensamiento crítico, augura una mejora en el buen trato en el marco de la sana convivencia, por un lado, y la comunicación y construcción de saberes, por otro; mayor conocimiento del contexto y la comunidad a la que se pertenece; se aumenta la capacidad de relacionar hechos, conocimientos y experiencias que aportan a la formación de criterios claros y bien estructurados, los cuales, a su vez, producen respuestas más oportunas, mejor construidas y más críticas a las problemáticas y soluciones cotidianas. La educación emocional es un “proceso educativo, continuo permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2013, p. 158).

En este sentido, se pretende lograr el aprendizaje y posicionar al estudiante como protagonista de su proceso, evidenciando sus problemáticas, mediante actividades lúdicas y recreativas, presentaciones, exposiciones, debates y escritos, entre otros, por supuesto, de forma permanente y cíclica, que retroalimenta el proceso, y de luz sobre las necesidades emergentes. Y en este aspecto es importante la literatura, pues abre puertas a la comprensión de realidades propias y ajenas, al tiempo que potencia la capacidad de pensar desde sí mismo hacia otros, de expresar lo que el niño siente y piensa; sus miedos, sus temores, sus fracasos y sus éxitos. La lectura de poesía o de cuentos incentiva la imaginación, permite a la persona el encuentro consigo mismo, el reconocerse en los personajes que lee, el ver reflejado en las situaciones que estos afrontan sus propias vivencias, y esto hace posible pensarse a sí mismo, releerse, ser crítico ante sus vivencias para encontrar distintas rutas o caminos que le permitan comprender y afrontar los conflictos del diario vivir.

Percibir sus problemáticas desde la otra orilla, hace posible que la persona no les tema a sus monstruos, no huya de ellos y por el contrario los enfrente con la certeza de que, a pesar de lo grandes que puedan ser, es ella quien tiene la posibilidad de domarlos y convertirlos en mansas palomas al servicio de sus metas a corto, mediano o largo plazo. Se pretende incidir en lograr la construcción de un conocimiento verdaderamente integral a partir de la pregunta como generadora de saberes,

y el desarrollo de una postura crítica de los estudiantes frente a sus problemáticas. Un primer resultado en lo académico, en el que ya no prime la memorización, sino la argumentación y la aplicación práctica de los contenidos de las asignaturas; un segundo resultado, no menos importante, en la manera de pensar y actuar de los estudiantes, con una posición crítica frente a sus problemas, capaces de elegir cómo actuar ante una situación que conllevó a sentir determinada emoción; y un tercer resultado en los profesores es la disminución de estrés laboral y un mejor aprovechamiento de recurso humano en lo que respecta a habilidades, talentos y actitudes a partir del reconocimiento de sus estudiantes.

Estrategias pedagógicas

Estrategia: Inteligencia Transgeneracional

En nuestra memoria colectiva están las impresiones históricas, sociales, culturales y geográficas que han vivido todos nuestros ancestros. De allí tomamos la información, el conocimiento, los aprendizajes y las emociones del pasado remoto transmitidos como parte del patrimonio familiar, comunitario, social o cultural.

Participar de este proceso desde la inteligencia transgeneracional lleva a revisar y trabajar contenidos como pedagogía sistémica, historia y geografía de los sistemas familiares, vínculos y relaciones, comunicación no violenta, sistemas de creencias y emociones, los límites, el desarrollo del talento y relaciones entre familia y escuela para el éxito.

Desarrollar este trabajo invita a la escuela y a la familia a visitar su historia, a asumir su propia responsabilidad en el presente para fortalecerse y desarrollar el soporte necesario y a reconocerse como parte de los recursos para las generaciones futuras. Por lo tanto, se programarán actividades que involucren a todos los miembros y desde donde sea posible, llegar a la comprensión de la importancia de lo transgeneracional en el desarrollo personal y familiar.

Justificación

Educar la inteligencia transgeneracional permite ver y reconocer que hay unos anteriores con su propia historia de dolor y dicha que nos llevan ineludiblemente a la nuestra. Estos anteriores constituyen nuestro

pasado reciente, lejano o remoto y de ellos tomamos toda la información para vivir nuestro presente y futuro. Sus historias de vida son los recursos —académicos, emocionales, de talentos, de relaciones y de información general— que tomamos y de los cuales nos servimos una y otra vez. Así, podemos recordar que “solo un corazón agradecido puede aprender” (Hellinger, 2010, p. 11).

Educar la inteligencia transgeneracional lleva a resolver el conflicto de identidad que se originó por la ambivalencia entre lo que sucedió en la historia personal y lo que se considera “debió suceder”. En este reconocimiento profundo es posible fortalecer los vínculos con estos que han hecho lo correspondiente para que nuestra vida sea posible. Reconocemos las historias vividas y les damos el lugar que les corresponde desde el vínculo que nos estrecha con aquellos que hicieron lo propio para pasar la vida. En el reconocimiento de la historia y la geografía de la propia vida es posible tomar la fuerza para el desarrollo de los talentos y la construcción de ciudadanía.

De igual manera, la inteligencia transgeneracional nos lleva a responsabilizarnos por las generaciones futuras. Corresponde al Estado, a la escuela y a la familia hacer lo propio para que sea nuestro legado el recurso del que se van a nutrir las nuevas generaciones. Desde la inteligencia transgeneracional es posible tender puentes entre la familia y la escuela, al reconocerse cada uno como perteneciente a una historia social, política y asumir el compromiso que le corresponde.

Esta estrategia se desarrollará a través de herramientas trabajadas conjuntamente para las maestras, los padres y los estudiantes: “El árbol de la vida”, “Como la palma de mi mano”, “El genograma”, “La literatura como lugar de encuentro consigo mismo y con el otro”, “La cápsula del tiempo”, “Yo también soy de trapo”, “La línea del tiempo”, “El boletín para padres”, entre otras.

Propósitos

Recuperar y reconocer la historia personal para identificar los recursos con los que contamos en nuestros procesos de aprendizaje.

Incrementar la competencia y el talento para ver y resolver los problemas de la propia historia y de lo que surge posteriormente.

Vincular la escuela y la familia para trabajar mancomunadamente y dar el soporte que las futuras generaciones requieran.

Marco de referencia

La inteligencia transgeneracional es un proceso multidimensional —de la vida familiar, escolar, social y laboral— que implica la observación de la historia y la genealogía para que cada persona se ubique en la corriente de su propia vida e identifique las fuerzas que le impulsan, limitan y dan sentido en su cotidianidad y responsabiliza a todos —Estado, familia, escuela— por el legado a las generaciones posteriores.

Con la inteligencia transgeneracional es posible conectar a una generación del presente con sus descendientes desde el reconocimiento de los vínculos con los ancestros. Desde una mirada amplia y profunda, distingue entre la propia historia y la de otros con quienes se convive —cuatro generaciones— y mantiene vínculos en el pasado reciente, lejano o remoto —padres, abuelos, bisabuelos, etcétera—.



Permite reconocer e incluir la identidad, la herencia individual y colectiva de las familias, comunidades y naciones. Además, reconoce la participación de cada generación en la construcción de su propia estructura de valores según su momento histórico y el lugar en el que se desenvuelve. Impactos como el de las -guerras, las migraciones, la muerte, la hambruna, el dolor que viven los anteriores y que impacta fuertemente a las generaciones posteriores y se evidencia en las dinámicas familiares, escolares y organizacionales son vistos y reconocidos para consolidar las historias y tomar la fuerza para desarrollar los propios talentos.


Metodología


Las herramientas enunciadas se desarrollarán, siendo primeramente trabajadas por las docentes y luego con los niños, algunas serán desarrolladas con los padres en talleres o serán enviadas a casa para ser trabajadas con sus hijos. Se realizará retroalimentación entre docentes, con padres y con estudiantes respecto a su pensar, sentir y actuar a partir de la herramienta trabajada.


Para este artículo se plantearán cuatro acciones: “El árbol de la vida”, “El genograma”, “Como la palma de mi mano” y “La literatura, lugar de encuentro consigo mismo y con el otro”.

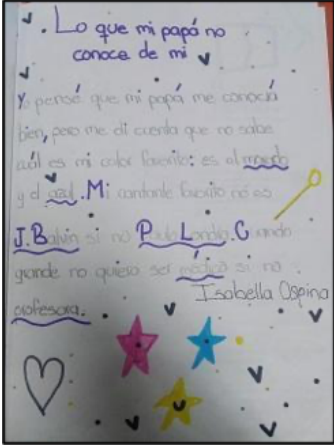

Tabla 1. Estrategia Inteligencia transgeneracional.

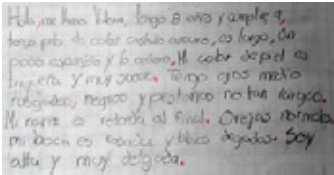
Acciones desarrolladas	Descripción
<p data-bbox="316 481 501 508">El árbol de la vida</p> <p data-bbox="253 522 564 578">Figura 3. Árbol de la vida de estudiante de cuarto grado.</p>  <p data-bbox="253 887 564 943">Figura 4. Árbol de la vida de padres de cuarto grado.</p> 	<p data-bbox="606 481 1055 622">“El árbol de la vida” representa simbólicamente la vida, identifica los recursos de los que se nutre nuestra historia y permite tomar los recursos para gestión propia hacia los sueños personales.</p> <p data-bbox="606 654 1055 795">Los propósitos consisten en reconocer la fuerza y nutrición que viene de las raíces, los recursos y regalos tomados de cada ser que ha hecho parte de nuestra vida y plantear los propios sueños para desarrollarlos.</p> <p data-bbox="606 827 1055 1021">Las cuatro docentes del proyecto realizan el árbol de la vida teniendo en cuenta los aspectos pertinentes y reconociendo lo propio de su historia. Cada docente, en el aula, aporta a los estudiantes los elementos y soporte emocional y teórico para que “El árbol de la vida” sea desarrollado en clase.</p> <p data-bbox="606 1053 1055 1247">En reunión de padres, al realizar su “árbol de la vida” les sorprende al reconocer la información valiosa que da soporte a su vida y a la de sus familias. Pueden reconocer y dar lugar a todos los recursos con los que cuentan para fortalecer su diario vivir y dar soporte a las nuevas generaciones.</p>
<p data-bbox="347 1439 467 1465">Genograma</p>	<p data-bbox="606 1287 1055 1481">“El genograma es un formato para dibujar un árbol familiar que registra información sobre los miembros de una familia y sus relaciones durante por lo menos tres generaciones” (McGoldrick & Gerson, 2000, p. 25), de tal manera que permite observar ciertas situaciones repetidas dentro del sistema familiar.</p> <p data-bbox="606 1513 1055 1601">Para la aplicación de esta acción pedagógica se plantearon tres pasos de acuerdo con la propuesta de Mónica McGodrick y Gerson</p>

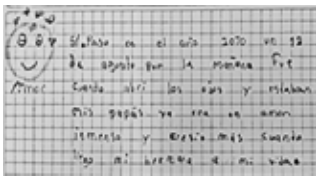
Acciones desarrolladas	Descripción
<p style="text-align: center;">Genograma</p>	<p>(2000). El primero es el trazado del mapa familiar, el segundo es el registro de la información sobre la familia y el tercero es el delineado de las relaciones familiares.</p> <p>Para este ejercicio se utilizaron los símbolos propuestos por la teoría del genograma, con el fin de que cada persona que lo desarrolla —estudiante, maestro o padre de familia—, pueda observar su sistema familiar y detectar aspectos repetidos que puedan estar determinando sus lealtades y formas de relacionarse entre sí y con los miembros de los demás sistemas, para que con esta información pueda tomar decisiones para su proyecto de vida.</p>
<p style="text-align: center;">Genograma con estudiantes</p> <p>Figura 5. Genograma de un estudiante de quinto grado.</p> 	<p>Se traza el mapa familiar en donde ellos se ponen de primeros y a partir de esto empiezan a ubicar solo tres generaciones. Se les da el lugar que les corresponde a padres, padrastros, hermanos, hermanastros, abuelos, niños no nacidos, etcétera. Todo lo que ellos conozcan de su sistema familiar se incluye. Esto ha posibilitado que los niños pregunten a sus padres y abuelos, se cuestionen y se preocupen por indagar un poco más de sus sistemas.</p> <p>Con los estudiantes el trabajo toma más tiempo, puesto que a muchos de los estudiantes se les dificulta ubicar a cada miembro en el lugar que le corresponde, lo que posibilita el reconocimiento del otro a pesar de que la información que han obtenido de algunos de ellos está cargada de violencia, no reconocimiento, olvido, odios, etcétera.</p> <p>Este trabajo debe hacerse en varias clases, por lo que cada paso es un proceso emocional para cada uno de los estudiantes.</p>
<p style="text-align: center;">Genograma con padres de familia y docentes</p>	<p>Se traza el mapa familiar en donde ellos se ponen de primeros y a partir de esto empiezan a ubicar cuatro o más generaciones. Se les da el lugar que les corresponde a padres, padrastros, hermanos, hermanastros, abuelos, hijos, niños no nacidos, etcétera. Todo lo que ellos conozcan de su sistema familiar se incluye. Se les pide que para esta actividad traigan fechas,</p>

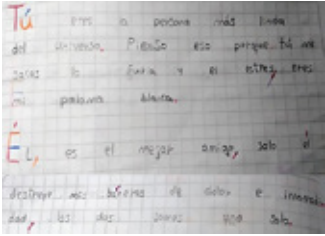
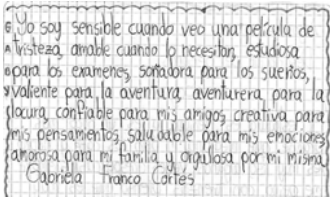
Acciones desarrolladas	Descripción
<p>Genograma con padres de familia y docentes</p>	<p>sucesos, fotografías que de pronto tengan y permitan enriquecer el genograma.</p> <p>El adulto ubica más fácilmente cada uno de los miembros de su sistema familiar, aunque sus relaciones no sean favorables. Ellos utilizan este instrumento como algo muy personal que no quiere que, muchas veces conozcan otros miembros de su sistema.</p> <p>Luego se agrega la información que tengan de cada uno de los miembros —relaciones, enfermedades, adicciones, trabajos, profesiones, etcétera—. Se observan las coincidencias dentro del sistema. Se finaliza colocando las relaciones que se han tejido entre los miembros del sistema a través de los símbolos propuesto por McGoldrick y Gerson.</p> <p>Finalmente, se reflexiona sobre lo que se observa en cada uno de los mapas familiares y cada persona va externalizando lo que ve y cómo lo relaciona con su presente y la forma en la que se relaciona con el otro y cómo está enseñando a sus futuras generaciones a interactuar con el otro.</p>
<p>Como la palma de mi mano 1 Figura 6. Dibujo de la palma de la mano de un estudiante de tercer grado.</p> 	<p>“Como la palma de mi mano” es una acción que hace referencia simbólicamente al autococonocimiento.</p> <p>Su propósito es visibilizar el nivel de conocimiento que tienen los niños de sí mismos.</p> <p>Desarrollar esta acción fue divertido; se inició con esconder su mano no predominante y con la otra dibujar su mano, para posteriormente discutir acerca de algunas preguntas como: ¿cómo es la palma de mi mano? Luego, observar la mano escondida para dibujarla de acuerdo con lo observado.</p> <p>Luego, se socializan los dibujos y se abre un espacio de diálogo acerca de la actividad. Se habla de los dedos. ¿En qué se parecen y diferencian?</p> <p>Finalmente, se hace la reflexión: Utilidad de las manos. Si todos los días nuestras manos están</p>

Acciones desarrolladas	Descripción
<p>Como la palma de mi mano 1</p>	<p>presentes en todo lo que hacemos: escribir, pintar, dibujar, lavar, peinarnos, ¿por qué no las conocemos? ¿Qué dicen nuestras manos de nosotros?</p> <p>Mostrar una lámina con manos de diversas edades. ¿De quién son esas manos?</p> <p>Intentar hacer una actividad sin las manos: por ejemplo, dibujar con la boca.</p> <p>Formas de relacionarnos: el saludo de mano y el abrazo.</p> <p>Lectura: Las personas son regalos.</p>
<p>Como la palma de mi mano 3</p> <p>Figura 7. Ficha de autoconocimiento de un estudiante de cuarto grado.</p> 	<p>En un segundo momento, cada estudiante responde quince preguntas acerca de sí mismo sobre gustos y preferencias en asignaturas escolares, comida, juegos y roles de la casa.</p> <p>Posteriormente, se hace una puesta en común y reflexión acerca del autoconocimiento, a la luz de sus respuestas. Importa que el niño reconozca sus intereses, potenciales y limitaciones y que evidencie que, si bien comparte con sus compañeros algunas características, hay otras que lo diferencian y lo hacen único.</p> <p>El reconocimiento de sí mismo es un primer paso para darse su lugar en el mundo iniciando por los entornos familiar, escolar, de barrio y de cada grupo del que haga parte.</p>
<p>Como la palma de mi mano 3</p>	<p>Esta parte corresponde a los padres, quienes aprovechando una reunión de escolar responden las mismas quince preguntas que resolvió el hijo sobre gustos, preferencias, comidas, juegos y roles de su casa y luego establecen la comparación con la que escribió su hijo.</p> <p>En el espacio para la reflexión acerca de qué tanto conocen a sus hijos, aparecen conclusiones importantes: algunos dicen sorprendidos que conocen muy poco a sus hijos; por ejemplo, creen que su color favorito es uno y resulta que el niño escribió otro; igual pasa con otras</p>

Acciones desarrolladas	Descripción
<p data-bbox="262 268 560 296">Como la palma de mi mano 3</p> <p data-bbox="292 313 530 370">¿Qué tanto me conocen mis padres?</p>  <p data-bbox="241 843 577 934">Figura 8. Elaboración reflexiva de un estudiante de cuarto grado.</p> 	<p data-bbox="607 268 1055 324">preferencias. En el aspecto que quizá más acertaron los padres fue el alimentario.</p> <p data-bbox="607 328 1055 493">“Como la palma de mi mano” es una estrategia pedagógica relacionada simbólicamente con un dicho que nos convoca a reflexionar sobre qué tanto nos conocemos a nosotros mismos o a alguien específico y que en consecuencia hace referencia al autoconocimiento.</p> <p data-bbox="607 525 1055 984">El autoconocimiento es conocer mejor nuestro ser, carácter, fortalezas, oportunidades, actitudes, valores, gustos y disgustos. Autoconocerse también significa construir sentidos acerca de nosotros mismos, de las demás personas y del mundo en que vivimos. Las respuestas que se obtienen dan sentido a la existencia propia, perfilan el futuro y desarrollan la autonomía y la autoestima. Conocerse es el soporte y el motor de la identidad y de la capacidad de comportarse con autonomía. De esta manera, “conocerse, saber qué se quiere en la vida e identificar nuestras habilidades y destrezas, reconocer nuestras debilidades son aspectos que le permiten a la persona tener claridad sobre su proyecto de vida” (Edex, 1993).</p> <p data-bbox="607 1016 1055 1213">El trabajo con padres fue significativo con esta estrategia, ya que pensamos que realmente conocemos a nuestros hijos porque convivimos a diario con ellos y creemos que lo sabemos todo acerca de ellos y algunas veces las preguntas nos indican que nos equivocamos o que simplemente no tenemos respuestas.</p>
<p data-bbox="241 1407 577 1464">La literatura, lugar de encuentro consigo mismo y con el otro</p>	<p data-bbox="607 1234 1055 1601">Como se expresó en un apartado anterior, la literatura juega un papel importante en potenciar el pensamiento crítico. Por ello y para ello, la propuesta incluye la lectura de varios cuentos, entendida como la comprensión de las situaciones que un libro contiene en diálogo con la experiencia de vida del lector. En este sentido, hablamos de interpretar las escenas ocurridas a los personajes del cuento, a la vez que se hace una mirada crítica de las mismas, mediante la puesta en común de estas y de experiencias personales o familiares que el niño desee exponer.</p>

Acciones desarrolladas	Descripción
<p data-bbox="202 301 535 358">La literatura, lugar de encuentro consigo mismo y con el otro</p> <p data-bbox="217 455 520 548">Figura 9. Reflexión sobre el logo del estudiante Daniel Deleg, de tercer grado.</p> <div data-bbox="202 606 535 1113" style="background-color: #e0e0e0; padding: 10px;"> <p data-bbox="211 622 526 1072">Siento – Pienso – Actúo Imaginación, amor, consentir, enamorar, siento las cosas de la vida, lo que me rodea, todo lo demás. Nosotros amamos a nuestros semejantes, sentimos nuestra imaginación de poder actuar, sentimos el amor por pensar, sentimos. Actúo con todos los amigos y seres queridos, pensamos con los profesores, con todos los demás, sentimos todos, profesores, compañeros, amigos (as), como nuestras familias, la familia llnaista tiene todo eso: Pienso, Siento, Actúo.</p> </div> <p data-bbox="230 1153 507 1247">Figura 10. Elaboración reflexiva de un estudiante de tercer grado.</p> <div data-bbox="199 1284 536 1457">  <p data-bbox="199 1284 536 1457">Hoy me heo bien, tengo 8 años y cumple 9, tengo pelo de color castaño oscuro, es largo, un poco espeso y lo cubro, el color de piel es blanca y muy suave. Tengo ojos medio azules, nariz y labios no tan largos. Mi nombre es retrón al final. Ojeas arriba por lo que es bonita y bien arregada. Soy alta y muy delgada.</p> </div>	<p data-bbox="560 278 1015 333">Para la lectura de los libros se tuvieron en cuenta tres momentos:</p> <p data-bbox="560 336 1015 478">Antes de leer el libro: predicción. Busca disponer la mente del lector para la lectura que se realizará. Activa conocimientos previos y los pensamientos críticos y creativos, y trae a la memoria experiencias de vida.</p> <p data-bbox="560 508 1015 675">Durante la lectura: en ella se hacen anticipaciones, inferencias se realizan hipótesis de lectura que se confirman o desvirtúan. Se establecen relaciones entre los sucesos al interior de la historia, entre las escenas o secuencias narrativas.</p> <p data-bbox="560 707 1015 904">Después de leer: se lleva a cabo luego de leer; se formulan opiniones a partir de la experiencia de vida del lector, sus saberes o conocimientos, creencias y valores personales, familiares y sociales. Se construyen nuevos saberes, se desvirtúan otros y se hacen juicios de valor, entre otros aspectos.</p> <p data-bbox="560 936 1015 1160">Además, luego de la lectura, y como producto de la reflexión, los niños escribieron desde su sentir lo que el corazón les dictó, siendo la escritura una oportunidad para expresar, para sacar de adentro tristezas, miedos, dolores, angustias y dichas; de reconocerse y reconocer a otros. De mirarse desde afuera para verse y sentirse.</p> <p data-bbox="560 1192 1015 1416">El encuentro con el libro siempre será un momento muy especial. Por ello, se propicia un clímax de aventura, de curiosidad, de expectativa, mediado por la maestra mediante preguntas que despiertan en los niños el interés, los motivan a vivir las lecturas y abren puertas para la imaginación y al disfrute de la experiencia con el libro.</p> <p data-bbox="560 1448 1015 1589">Se leyeron varios libros, pero para efectos de este artículo mencionaremos dos. En primera instancia, se leyó el libro: Querido hijo estás despedido (2016), del autor español Jordi Sierra i Fabra.</p>

Acciones desarrolladas	Descripción
<p data-bbox="243 266 574 319">La literatura, lugar de encuentro consigo mismo y con el otro</p> <p data-bbox="269 354 548 448">Figura 10. Elaboración reflexiva de un estudiante de tercer grado.</p> <div data-bbox="243 469 574 807" style="background-color: #e0e0e0; padding: 5px;"> <p data-bbox="253 481 564 790">“Hola, me llamo vaeria, tengo 8 años y cumpliré 9, tengo pelo de color castaño oscuro, es largo, un poco espojoso y lo adoro. Mi color de piel es trigueña y muy suave. Tengo ojos medio rasgados, negros y pestañas no tan largas. Mi nariz es redonda al final. Orejas normales, mi boca es rosada y labios delgados. Soy alta y muy delgada.”</p> </div> <p data-bbox="269 830 548 924">Figura 11. Elaboración reflexiva de un estudiante de tercer grado.</p> <div data-bbox="246 984 564 1157" style="border: 1px solid black; padding: 5px;">  <p data-bbox="253 989 558 1148"> 3 8 y 5 años en el año 2010 en 12 de agosto por la mañana fue cuando abrí los ojos y estaban mis papas, ya era un amor inmenso y creció más cuando llegó mi herma- na a mi vida” </p> </div> <p data-bbox="253 1188 564 1356">“Sí. Pasó en el año 2010 un 12 de agosto por la mañana fue cuando abrí los ojos y estaban mis papas, ya era un amor inmenso y creció más cuando llegó mi hermana a mi vida”</p>	<p data-bbox="597 266 1050 433">La historia trata de un niño que frecuentemente falta con las responsabilidades en su hogar, transgrede las normas hasta tal punto que su madre decide despedirlo, por lo que el niño pierde la calidad de hijo y deberá irse a buscar su destino. (Sierra i Fabra, 2016).</p> <p data-bbox="597 465 1050 635">El libro se leyó por capítulos durante el primer semestre. La maestra leyó el primer capítulo y apartes de otros, como lectura regalada, —en voz alta—, otros capítulos los leyeron los niños en voz alta, de manera mental o en pequeños equipos.</p> <p data-bbox="597 666 1050 834">Después de leer cada capítulo se hizo puesta en común que se orientó con preguntas generadoras como: ¿Cómo es el personaje? ¿Por qué lo despidieron? ¿Qué hubiera pasado si..? ¿Por qué crees que..? ¿Qué hubieras hecho si..? ¿Tus padres..? ¿Crees que..? ¿Qué opinas de..?, etcétera.</p> <p data-bbox="597 866 1050 1033">Las dinámicas fueron distintas. Además de poner en común mediante conversatorios, también los niños realizaron representaciones de la historia en las que expresaban qué hubieran hecho ellos y cómo son sus dinámicas familiares, entre otros aspectos.</p> <p data-bbox="597 1065 1050 1206">Como había lectura en casa, algunos padres manifestaron sentirse identificados con ciertas situaciones que presenta el libro y les ayudó a reflexionar sobre sus reacciones frente a las mismas.</p> <p data-bbox="597 1238 1050 1291">También se leyó el libro: Ramón preocupón (2007), del británico Anthony Browne.</p> <p data-bbox="597 1323 1050 1607">Este hermoso libro-álbum narra la historia de un niño al que le preocupan tantas cosas, que no logra conciliar el sueño por pensar en situaciones como: qué pasaría si los zapatos se fueran mientras duerme, o los sombreros, entre otras cosas. Su abuela le construye muñecos quitapesares, para que antes de dormir le cuente sus preocupaciones y sean ellos quienes las carguen. El niño lo hace, duerme bien unos días, pero luego se preocupa por sus muñecos (Browne, 2007).</p>

Acciones desarrolladas	Descripción
<p data-bbox="233 271 510 366">Figura 11. Elaboración reflexiva de un estudiante de tercer grado.</p>  <p data-bbox="215 654 527 767">“Tú eres la persona más linda del universo. Pienso eso por que tu me sacas la furia y el estrés, eres mi paloma blanca.</p> <p data-bbox="215 795 527 908">Él es el mejor amigo, solo él destruye mis barreras de dolor e incomodidad, los dos somos uno solo.</p>	<p data-bbox="564 271 1018 414">A partir de esta historia, los niños hacen visibles algunas de sus angustias; se evidencia que muchos de nuestros estudiantes cargan cruces muy pesadas y necesitan ayuda urgente para aligerarlas.</p> <p data-bbox="564 442 1018 702">Este taller develó angustias como: una niña a la que le preocupa que el novio de la mamá le “vuelva a dar una palmada en la cola”. Otra se preocupa porque sus padres vuelvan a pelearse, un niño manifiesta temor porque sus padres mueran y él se quede solo, otro expresa sus temores porque su mascota, el gato, se vaya de la casa; pero también está la niña que dice que no le preocupa nada, que vive una vida feliz.</p> <p data-bbox="564 730 1018 954">Cada niño, así no lo haya expresado en voz alta, a través de la lectura experimenta distintas emociones, puede comprender que estas son parte de la vida, que no las hay ni buenas ni malas, y algunos empiezan a trazar rutas para interiorizar sus sentires y cómo reaccionar ante la adversidad o la fortuna que les depare la vida.</p>
<p data-bbox="233 949 510 1044">Figura 11. Elaboración reflexiva de un estudiante de tercer grado.</p>  <p data-bbox="215 1289 527 1601">“Yo soy sensible cuando veo una película de tristeza, amable cuando lo necesitan, estudiosa para los exámenes, soñadora para los sueños y valiente para la aventura, aventurera para la locura, confiable para mis amigos, creativa para mis pensamientos, saludable para mis emociones, amorosa para mi familia y orgullosa por mi misma”</p>	<p data-bbox="564 984 1018 1183">Esta afirmación se argumenta cuando en distintos momentos de la vida escolar un estudiante trae a colación un episodio de alguna de las lecturas y cómo esta le permitió percibir la realidad de una manera distinta, tal vez más tranquila, ver otras opciones de respuesta en la que su reacción no lastimará.</p>

Plan de acción

El desarrollo de acciones pedagógicas que permita a estudiantes, padres y docentes poder conocer y reconocer su lugar dentro de cada sistema del que hacen parte, es la propuesta que pretende materializarse a través de la aplicación de estrategias para dichos actores.

Se reconoce a la escuela como un sistema en donde las personas se relacionan entre sí y que “el funcionamiento de todo sistema depende del funcionamiento de otros que son más amplios de los cuales forma parte y de sus subsistemas” (Bowen, 2015, p. 29); se puede inferir que muchas de las dificultades que asume la escuela tienen sus raíces en el sistema familiar, tanto de padres como de estudiantes y docentes.

La estrategia de la inteligencia transgeneracional será la que se desarrollará para que docentes, estudiantes y padres de familia puedan visualizar y externalizar aquellos aprendizajes recibidos de las generaciones anteriores, de tal manera que pueden facilitar o dificultar las relaciones con otros sistemas. Lo que se busca es que a través de dicha estrategia, que se compone de distintas actividades, se ayude “a los miembros de la familia a convertirse en expertos del sistema y a ser capaces de reconocerlo lo bastante bien como para que la familia pueda readaptarse por sí sola”, en los periodos de tensión (Bowen, 2015, p. 32).

Cada una de las actividades que componen la estrategia de inteligencia transgeneracional pretende: primero, que la persona busque, indague, encuentre y conozca situaciones de su vida familiar nuclear y extendida, que determine su forma de ver el mundo y la forma de relacionarse con los demás. Segundo, que se externalicen las situaciones que generan conflicto a través de la narrativa —historias, literatura, conversaciones, etcétera—. Tercero, que la persona asuma posturas frente a su vivencia y se ubique en el lugar que le corresponde dentro de cada uno de los sistemas de los cuales hace parte.

Además de esta estrategia, que se continuará desarrollando en los próximos meses —y esperamos que años—, se realizarán otras acciones que tienen como propósito sumar fuerzas con maestros del colegio y de otras instituciones educativas para alimentar una red de saberes y experiencias que apoyen el trabajo a desarrollar.

Tabla 2. Plan de acción.

Estrategia	Página web del proyecto			
Actividad	Crear la página web del proyecto			
Propósito	Tiempo	Lugar	Recursos	Responsables
Dar a conocer el trabajo que se desarrolla, a la comunidad educativa del colegio y a la comunidad académica en general	Segundo semestre del 2019	Internet	Digitales y otros que son el producto de aplicar la propuesta pedagógica	Maestras líderes del proyecto
Estrategia	Redes académicas y de apoyo			
Actividad	Diálogo con pares del colegio que están desarrollando proyectos enmarcados en la educación emocional			
Propósito	Tiempo	Lugar	Recursos	Responsables
Aunar esfuerzos para alcanzar metas comunes	Semanas de desarrollo institucional año 2019 – 2020 y posteriores	Sede del colegio y medios virtuales	Digitales, libros académicos, libros de literatura, entre otros	Maestras líderes del proyecto. Coordinadores y rector
Estrategia	Redes académicas y de apoyo			
Actividad	Establecer contactos con entidades o instituciones nacionales e internacionales que están trabajando en el campo de la educación emocional			
Propósito	Tiempo	Lugar	Recursos	Responsables
Cualificación del equipo de docentes, los estudiantes y las familias en el tema de educación emocional para empoderarse de estrategias	En los próximos seis meses	Virtual Establecimiento donde funcione la institución	Digitales	Maestras líderes del proyecto

Estrategia	Redes académicas y de apoyo			
Actividad	Establecer contactos con entidades o instituciones nacionales e internacionales que están trabajando en el campo de la educación emocional			
Propósito	Tiempo	Lugar	Recursos	Responsables
que posibiliten ser gestores de cambio en las comunidades donde actúan				
Estrategia	La literatura, lugar de encuentro consigo mismo y con el otro			
Actividad	Realizar secuencias didácticas, siendo la literatura el eje articulador			
Propósito	Tiempo	Lugar	Recursos	Responsables
El encuentro con la palabra escrita en un mundo literario es una posibilidad para que los participantes del proyecto se miren a sí mismos, se reconozcan y puedan verse en la otredad.	Próximo semestre y siguiente año	Instalaciones del colegio	Libros de literatura y otros recursos materiales	Maestras líderes del proyecto
Estrategia	Producción académica			
Actividad	Publicar artículos			
Propósito	Tiempo	Lugar	Recursos	Responsables
Contribuir a la sociedad académica con producciones escritas que den cuenta de los resultados del proyecto	Próximo semestre y siguiente año	Instalaciones del colegio	Libros de literatura y otros recursos materiales	Maestras líderes del proyecto

Estrategia	Producción académica			
Actividad	Publicar artículos			
Propósito	Tiempo	Lugar	Recursos	Responsables
con el objeto que sirva como insumo para repensar la educación emocional en la escuela y se propongan nuevos trabajos al respecto				

Referencias

Armstrong, T. (2001). *Inteligencias Múltiples*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.

Bisquerra, R. (2013). *Psicopedagogía de la emoción*. España: Editorial Síntesis.

Bowen, M. (2015). *De la familia al individuo, la diferenciación del sí mismo en el sistema familiar*. Barcelona, España: Paidós.

Browne, A. (2007). *Ramón preocupón*. México: Fondo de Cultura Económica.

Dispenza, J. (2012). *Deja de ser tú. La mente crea la realidad*. Barcelona: Urano.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. España: Editorial Paidós.

Malaisi, L. (2019). *Fundación Educación Emocional*.

McGoldrick, M. y Gerson, R. (2000). *Genogramas en la evaluación familiar*. Barcelona, España: Gedisa S.A.

Olvera, A. (2017). *Pedagogía Sistémica CUDEC*. Estado de México: Grupo CUDEC.

Rosenberg, M. (2013). *Comunicación no violenta*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.

Sierra I. y Fabra, J. (2016). *Querido hijo estás despedido*. España: Loqueleo.

LEOTIC, una estrategia para fortalecer las habilidades comunicativas con la mediación de la tecnología

Ana Paola Ortega¹

Contextualización

La propuesta Leotic se desarrolla en el Colegio Altamira Sur Oriental, institución pública, ubicada en Bogotá en la zona Suroriental, en la localidad de San Cristóbal. El colegio cuenta con dos mil estudiantes distribuidos en tres sedes: sede A en el barrio Altamira, sede B en el barrio la Nueva Gloria y la sede C ubicada en el barrio La Gloria. En esta última, se desarrolla con niños y niñas de grado primero la propuesta Leotic, en la jornada de la mañana. La institución tiene como modelo la pedagogía socio-crítica, teniendo en cuenta las características de la comunidad educativa.

Los estudiantes del grado primero constituyen la población con la que se realiza la experiencia. El curso está conformado por treinta y cinco estudiantes, veintidós niñas y trece que se encuentran entre los seis y siete años. Son individuos alegres, perceptivos y curiosos que se encuentran descubriendo el mundo. Están en una etapa de socialización, donde establecen relaciones de amistad y empatía con sus pares. Sin embargo, presentan situaciones conflictivas que dificultan la solución de sus diferencias de forma dialógica y asertiva. El proceso de resolución de conflictos es acompañado por la docente, quien a través de acuerdos y diálogo constante, media para que sus relaciones sean más estables y cordiales. En general son estudiantes participativos, receptivos y, aunque se les dificulta un poco la escucha, están en proceso constante de formación.

1 Licenciada en Preescolar. Magíster en Comunicación Educativa. Candidata a doctorado en Ciencia de la Educación. Docente del Colegio Altamira Sur Oriental. Estudiante de Ciencias de la Educación. Correo electrónico: profepao@gmail.com.

En referencia al desempeño académico los estudiantes vienen con un proceso de aprestamiento y bases sólidas de preconceptos que les permiten comprender nociones básicas para el aprendizaje del código escrito de una forma más sencilla y rápida con la mediación de las TIC. En cifras, de los treinta y cinco estudiantes, veinticuatro (68%) comprenden nociones de tiempo y espacio, tienen una motricidad adecuada para el inicio de la escritura y conocimientos previos lógico-matemáticos. El restante de los estudiantes, que suman el 32% son nuevos en la institución, que llegaron en su mayoría sin aprestamiento escolar.

Una minoría presenta situaciones específicas que afectan su desenvolvimiento académico y se encuentran en proceso de acompañamiento con orientación, padres de familia y docentes, para superar las dificultades. Teniendo en cuenta la realidad social y académica, se hace pertinente proponer estrategias para que los niños y niñas encuentren en el proceso de aprendizaje de la escritura y la lectura una oportunidad para articular los saberes con la práctica, con el uso de herramientas tecnológicas que se emplean en su contexto familiar y escolar y que contribuyen para que los estudiantes sean constructores de sus experiencias.

Antecedentes

Para fundamentar la presente experiencia pedagógica, se consultan algunos documentos y fuentes importantes que permiten delimitar el objeto de estudio, estableciendo la importancia en el contexto educativo y los aportes a la construcción del conocimiento de los estudiantes de grado primero, que inician un proceso de interacción con la lectura y la escritura mediada por las tecnologías de la comunicación y la información. A continuación, se presentan algunos sustentos teóricos y experiencias que enriquecen la propuesta pedagógica Leotic.

Según la UNESCO (2013), los sistemas educativos están llamados a vivir cambios paradigmáticos en su actual configuración, y este proceso será facilitado y acelerado por el apoyo que presten las TIC para su desarrollo. En este sentido, el uso de estas herramientas tecnológicas en el contexto escolar, facilita el acceso al conocimiento científico, apoyando el ejercicio docente, es amigable con la forma de aprendizaje de los niños, desarrollando en ellos competencias para las nuevas exigencias de forma flexible y fácil para la construcción e innovación en la escuela.

Toribio (2019), da a conocer las ventajas e importancia del uso de las TIC en educación con niños de primaria. También expone la importancia de que tanto docentes como estudiantes adquieran ciertas competencias en el manejo de herramientas tecnológicas, estableciendo ambientes de aprendizaje agradables y significativos para la construcción de nuevos conocimientos, ya que al utilizar herramientas tecnológicas acordes al tema a explicar se facilita el proceso de aprendizaje del estudiante y se fortalecen las estrategias de enseñanza de los docentes.

Muñoz (2013) afirma que “las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC en la gestión del conocimiento para generar cultura institucional pedagógica”. En este trabajo se presenta cómo se han implementado las tecnologías de la información y la comunicación en un contexto educativo. Para ello, se realizó un diagnóstico de la realidad institucional del colegio Escuela Normal Superior de Ubaté, analizando las características y los conocimientos que produce el uso de las TIC en el ejercicio académico. El aporte principal de esta investigación radica en reconocer cómo es la gestión de las TIC respecto a la construcción de conocimiento y cultura institucional.

Núñez, Gaviria, Tobón, Guzmán-Calderón y Herrera (2019) exponen cómo la práctica formativa de los docentes debe estar articulada al uso de las tecnologías, propiciando experiencias en los estudiantes que estimulen su aprendizaje. También se explica cómo la práctica docente mediada por las TIC abre espacios para dinamizar las didácticas de aula, permitiendo generar herramientas innovadoras que estimulen las habilidades cognitivas y sociales que fortalecen la interacción simbólica y verbal.

Escobar y Castro (2018) argumentan que “la lectura y la escritura están constituidas como un sistema comunicativo importantes en el desarrollo del lenguaje y aprendizaje de cualquier área del saber” (p. 51). Es así que los niños que desarrollan las habilidades comunicativas como la oralidad, la lectura y la escritura pueden expresar sus sentimientos y relacionarse adecuadamente con el entorno que los rodea. Además, si los procesos están mediados por estrategias novedosas y lúdicas, los aprendizajes potencian el desarrollo integral de los niños.

Forero (2006) afirma que “la escuela ocupa un lugar importante en el proceso de asimilación del lenguaje escrito, pues es allí donde el niño adquiere este nuevo conocimiento de manera formal” (p. 25). En este sentido, es importante estructurar y aplicar estrategias en el aula que

permitan que este proceso significativo y contextualizado a los intereses y tendencias de aprendizaje, en este panorama, la experiencia Leotic aporta para que las prácticas educativas estén a la vanguardia aunadas con las tecnologías de la información y la comunicación para beneficio de los estudiantes.

Sullivan y Klenk (1992) citados por Forero (2006) afirman:

que aquellos niños que presentan dificultades en la adquisición de la lecto-escritura, pueden beneficiarse de metodologías que promuevan la naturaleza social del aprendizaje, en la cual el rol del profesor es fundamental al desarrollar actividades como las conversaciones entre los miembros de la clase y la aplicación flexible de estrategias de comprensión (p. 31).

De acuerdo con los autores, se puede inferir que la mediación de los aprendizajes con las TIC promueve la naturaleza social, ya que los niños se sienten conectados con su realidad. Por ejemplo, en el contexto familiar, los niños utilizan los celulares y las tabletas como una herramienta de diversión. Por ello, es importante adaptarlas a las prácticas educativas como recursos que llaman la atención del niño, motivan sus aprendizajes y estimulan las habilidades comunicativas.

Lo anterior no sería posible sin la planificación de actividades propuestas por el docente que permitan relacionar las prácticas del contexto natural del niño con el contexto escolar.

Valery (2000) en sus reflexiones acerca de Vygotsky menciona que la lengua escrita desarrolla nuevas formas de pensamiento y construcción de nuevos conocimientos. Por ello, es importante generar nuevas experiencias que estimulen la escritura creativa. Siendo la oralidad un proceso de adquisición cultural, la mediación de las tecnologías en el contexto educativo debe convertirse en un proceso igualmente natural y cultural, vinculándolo a prácticas docentes innovadoras que estimulen el interés y aprendizaje de los estudiantes.

Justificación

Como antecedentes relevantes para el desarrollo de este proceso en 2015 se identificó que el proceso de enseñanza de la lectura y escritura en gra-

do primero en el colegio se venía aplicando mediante estrategias de aula que, poco o nada, articulaban el uso de las tecnologías como mediadoras de los aprendizajes en los estudiantes. A partir de esta situación, la docente del curso, teniendo en cuenta el interés que los niños presentan por estas herramientas, empieza a establecer mediaciones tecnológicas, haciendo uso de recursos sencillos como la presentación de videos educativos, uso de tabletas para identificar las letras del teclado, relacionándolas con el aprendizaje del alfabeto en letras mayúsculas, minúsculas, construcción de palabras, visitas a la sala de sistemas para navegar e ingresar a cuentos interactivos y materiales educativos que se encuentran en la red, ayudando a fortalecer el acercamiento de los niños con la lectura y escritura. De este modo, la docente identifica que los estudiantes se mostraban más atentos y motivados en su proceso de construcción del conocimiento respecto a las habilidades comunicativas.

Así, nace la Leotic, para que los estudiantes de grado primero perciban que el aula es un espacio agradable y motivante para el proceso de aprendizaje de la escritura y lectura con la mediación de herramientas tecnológicas, para que de esta manera encuentren que la escuela un espacio para explorar y comprender el mundo que los rodea, a través de la mediación con las tecnologías. Específicamente, con las diferentes pantallas o aparatos tecnológicos con los que cuenta la institución, y que facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje y el fortalecimiento de las habilidades comunicativas.

Los niños de esta generación tienen mayor acercamiento al celular, las tabletas, los dispositivos y diferentes plataformas que les ofrecen diversión e interacción digital. Además, los niños de grado primero se encuentran en una etapa de exploración de su entorno y establecimiento de relaciones para aprender con los otros y en este ejercicio las tecnologías han ganado protagonismo.

Es así como Leotic es un constructo elaborado a partir del concepto de lectura, escritura y oralidad, como formas de comunicación que le permiten a los seres humanos expresarse con los otros. Ahora, el aparte “tic”, se entiende como la mediación pedagógica que se logra con las tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, Leotic está configurado como una estrategia que les permita a los estudiantes fortalecer las habilidades comunicativas y comprensión del mundo de una manera vivencial y lúdica. El contexto donde se desarrolla la pro-

puesta tiene características de vulnerabilidad, donde los padres de familia se desempeñan en cargos informales como las ventas ambulantes, el reciclaje, las ventas por catálogo y otros oficios que no permiten que las familias tengan un acercamiento pedagógico de las tecnologías; las familias cuentan con celulares, *tablets* y otros dispositivos que están al alcance de los niños, pero no se hace una orientación pedagógica y productiva en el uso de estos dispositivos. Es aquí donde Leotic adquiere relevancia, pues propone que los estudiantes pueden además de jugar y divertirse, aprender con la tecnología. Como lo referencia el modelo socio-crítico, prevalecen los intereses de los estudiantes como personas pensantes, creativas y participes de su formación y transformación de su contexto, siendo el docente un mediador que gestiona los ambientes de aprendizaje, logrando motivar el interés de los niños y niñas.

Al observar niños y niñas que encuentran en el aprendizaje un proceso aburrido y poco motivante por falta de metodologías innovadoras que llamen su atención y generen ambientes de aprendizaje adecuados a sus necesidades e intereses. Los niños y niñas actualmente están muy expuestos a los celulares y a programas televisivos de los cuales aprenden, pero no hay un objetivo claro y orientado de estos aprendizajes, por lo cual se hace pertinente llevarlos al aula y apoyar el proceso educativo con el uso de estas tecnologías que tanto llaman su atención.

Por muchos años trabajé como docente de Tecnología y encontraba que los estudiantes estaban felices y en espera de su clase. Dentro del aula de clase los estudiantes se muestran receptivos, entusiasmados por aprender cosas nuevas en cada clase. A partir de esta experiencia, encontré una oportunidad para que los niños y niñas de grado primero aprendan a escribir y leer de una forma motivadora.

En la red existen una cantidad de contenidos ya elaborados que apoyan el aprendizaje de diferentes áreas del conocimiento. Entre estos se encuentran videos, juegos y unidades didácticas que, llevadas al aula, estimulan a los niños y niñas para adquirir conocimientos nuevos eliminando la pereza y desmotivación.

Problema

Para identificar el problema se tuvo en cuenta la percepción de los dos actores que intervienen en la experiencia, que son los estudiantes y los

docentes. En primer lugar, se realizó un sondeo con los niños y niñas de grado primero, y se aplicó la estrategia del “árbol de problemas”, en el cual se dispusieron pequeñas notas de colores, los niños se organizaron en grupos y escribieron las situaciones que no les agradaban del aula y la forma de aprender a leer, escribir y expresar sus conocimientos y sentimientos. Luego, la docente socializó los resultados con los estudiantes. Este ejercicio permitió reconocer sus sentires y reflexiones. Así, se obtuvieron los insumos desde la perspectiva de los niños para elaborar el árbol de problemas y detectar la problemática general, sus causas y posibles efectos. En segundo lugar, se planteó el siguiente problema: Los niños de grado primero consideran que el aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad son una tarea aburrida y difícil.

Ilustración 1. Árbol de problemas



Fuente: elaboración propia (2019).

Las causas que se develaron con el anterior ejercicio fueron las siguientes: (a) docentes desinteresados; (b) falta de implementación de estrategias novedosas; (c) métodos repetitivos y memorísticos en el aula; (d) niños con dificultades de socialización; (e) apatía escolar; (f) niños con dificultades de aprendizaje.

En el caso de los efectos se identificaron los siguientes: (a) problemas emocionales; (b) problemas de dislexia; (c) clases poco significativas; (d) problemas de comunicación; (e) somatización de enfermedades; (f) bajo desempeño académico; (g) deserción académica; (h) niños desmotivados.

Finalmente, desde la perspectiva de los docentes, se indagó a tres de ellos, que tienen a su cargo grado primero y contestaron que el problema era el mismo, pero las causas y consecuencias tenían una connotación diferente. De este modo, la causa radica en los siguientes aspectos: (a) analfabetismo tecnológico; (b) desconocimiento de estrategias pedagógicas que permitan dinamizar a través de la tecnología la enseñanza de habilidades comunicativas.

Lo anterior tiene los siguientes efectos o consecuencias: (a) dificultades para captar la atención de los estudiantes. Y como oportunidad de mejora se mencionan los siguientes aspectos: (a) necesidad de dinamizar las clases; (c) potenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes; (d) hacer uso de los recursos didácticos y tecnológicos con los que cuenta la institución.

Después, de haber confrontado los resultados de la población estudiantes–docentes, con la cual se realiza la intervención surge la siguiente pregunta problemática:

¿Cómo generar estrategias para potenciar las habilidades comunicativas con la mediación de la tecnología para que los niños de grado primero las perciban como un proceso motivante y significativo para sus vidas?

Escena incongruente: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes y cuál es la percepción de los docentes?

Ilustración 2. Escena incongruente.



Fuente: elaboración propia (2019).

Reseña de la escena incongruente de la experiencia

La escena incongruente se desarrolló teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes y de los docentes. En primer lugar, se observa el docente, que cree tener el conocimiento; no obstante, le tiene miedo al uso de las herramientas tecnológicas que lo abruma. Aún cuando se indaga por otro tipo de metodologías para ayudar al estudiante que está en el otro lado, desmotivado y aburrido. Es un docente que quiere aprender y estar a la vanguardia de las nuevas tendencias educativas, que le permitan ser competente y generar habilidades tecnológicas para favorecer a sus estudiantes.

En segundo lugar, se puede observar cómo el estudiante al estar en el aula se encuentra abrumado por los conocimientos que tiene que aprender. En la imagen se observa que del tablero que se encuentra en la parte superior salen un monstruo y letras locas que se burlan del estudiante. Sin embargo, también se ve que el niño quiere estar en otra dinámica, trabajando con herramientas tecnológicas como el televisor y el computador, que son los que se encuentran en el contexto escolar.

Después de analizar la escena incongruente, que puede tener diversas interpretaciones, se llega a la misma pregunta: ¿Cómo generar estrategias para potenciar las habilidades comunicativas con la mediación de la tecnología para que los niños de grado primero las perciban como un proceso motivante y significativo para la vida?

Objetivos

Objetivo general

Diseñar una estrategia pedagógica que potencie las habilidades comunicativas, con la mediación de la tecnología para que los niños de grado primero las perciban como un proceso motivante y significativo.

Objetivos específicos

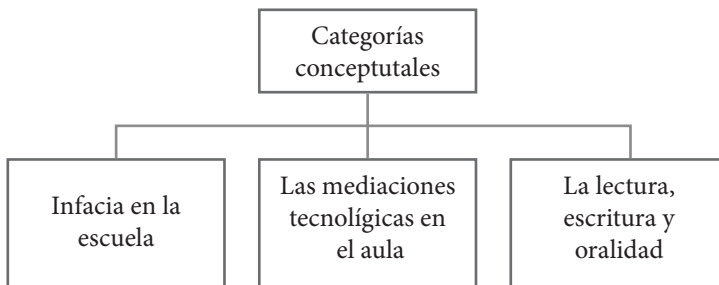
- Articular la tecnología al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, escritura y oralidad.

- Implementación de acciones pedagógicas que motiven a los estudiantes en la construcción de su conocimiento con la implementación de estrategias novedosas.
- Crear recursos en línea con los estudiantes a través de herramientas tecnológicas que favorecen el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños de grado primero.

Construyendo las categorías teórico – conceptuales

Para construir las categorías conceptuales de esta experiencia pedagógica en su nivel inicial, es necesario situarse en los siguientes aspectos que configuran el objeto de estudio: en un primer lugar, se encuentra la categoría “infancia en la escuela”, reconociendo que si se identifican las características de los niños que inician la etapa escolar, el docente puede transformar el aula en ambientes de aprendizaje significativo para su proceso de enseñanza- aprendizaje. En un segundo lugar, se encuentra la categoría “las mediaciones tecnológicas en el aula”. En este sentido, se hace pertinente identificar estas herramientas que ofrecen para el aprendizaje en la escuela. En un tercer lugar, se observa la categoría “la lectura, escritura y oralidad” entendidas como la forma de expresión que tienen los seres humanos para relacionarse con su entorno.

Gráfico 1. Categorías conceptuales.



Fuente: elaboración propia (2019).

Infancia en la escuela: las características de un niño de primer grado

Si bien esta experiencia nace de la expectativa de un docente por motivar el aprendizaje y desarrollo de las habilidades comunicativas de la lectura, escritura y oralidad en los estudiantes de grado primero a través de la

mediación con la tecnología, son los niños los protagonistas y actores principales de esta propuesta pedagógica, lo que prioriza el conocimiento de sus características como sujetos. La comprensión de las características y desarrollo de los niños permiten desarrollar su pensamiento, lenguaje, creatividad y relaciones con el otro. Para ello, se abordará la noción interaccionista de Vygotsky (1978). También, la noción de desarrollo desde el autor Jean Piaget (1973) con el enfoque evolucionista. Finalmente, se retomará la dinámica relacional de Maturana.

Para dar inicio, se abordará el desarrollo y las etapas evolutivas de los niños que transitan de una etapa a otra, generando transformaciones cognitivas, físicas, emocionales y sociales. En este caso, la población infantil corresponde a niños de grado primero, entre cinco y siete años. Según Piaget (1973), en esta edad se hallan en una etapa preoperacional, específicamente en el pensamiento intuitivo que se encuentra entre los cuatro y siete años, donde los sujetos perciben a través de sus sentidos una relación de conocimiento con el mundo.

Por ello, es importante el ambiente escolar donde el niño permanece la mitad de su día. El lenguaje es un aspecto que avanza rápidamente, los niños adquieren mayor vocabulario y es a través de la oralidad que expresan sus necesidades y pensamientos. La curiosidad y la creatividad está en su mayor auge. “Es el momento ideal para construir conocimiento ya que tienen unos preconceptos adquiridos en la primera infancia que hace que la realidad y sus elementos se comprendan mejor” (Piaget, 1973, p. 61).

Otra característica es la forma como los niños se relacionan con los demás y su entorno. Desde el enfoque interaccionista de Vygotsky (1978), las funciones mentales superiores y procesos socioculturales permiten que el niño tenga un progreso comunicativo al expresar lo que piensa del mundo. También se expone que a mayor interacción social, mayor conocimiento. Por lo tanto, desde el proyecto Leotic, los niños transforman los ambientes de aprendizaje, como el salón de clase, el laboratorio y la sala de sistemas, en espacios de interacción con los otros, para potenciar el trabajo colaborativo, que les permite interactuar y aprender de los acuerdos y desacuerdos que tienen con sus compañeros.

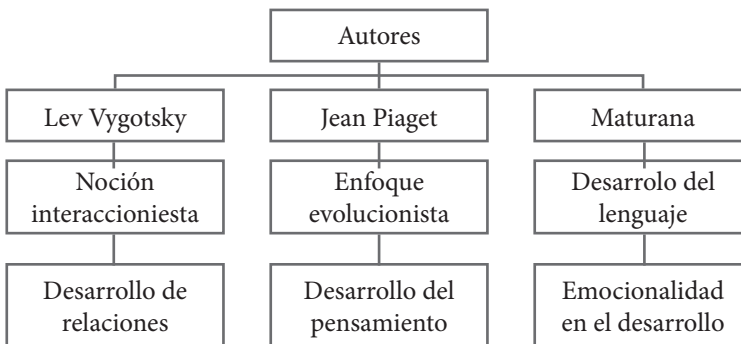
Vygotsky (1978) afirma que “el aprendizaje engendra un área de desarrollo potencial, estimula y activa procesos internos, en el marco de las

interrelaciones, que se convierten en adquisiciones internas” (p. 47). Por ejemplo, cuando los estudiantes trabajan en parejas en la sala de sistemas, deben demostrar autonomía, liderazgo y creatividad para acordar quién utilizará primero el computador, cómo distribuirán el tiempo de trabajo, cómo desarrollarán las actividades, entre otros aspectos. Entre más se conocen como grupo, se optimiza mejor el tiempo y los resultados de las actividades serán significativas. Si bien los niños aún dependen del docente para establecer rutas de trabajo, en grupos se pueden autorregular y organizar para construir comunicaciones efectivas y presentar productos creativos.

Maturana citado por Ocaña (2015) referencia que el desarrollo del lenguaje surge de la racionalidad, pero es la emocionalidad del sujeto la que actúa y que genera la necesidad de comunicarse —en palabras del autor, “lenguajear y emocionar”—. En este sentido, se puede interpretar que una de las características del niño es que todo el tiempo se está configurando como un ser autónomo, que se está construyendo y deconstruyendo como un ser social.

Después de identificar algunas características de la infancia es pertinente hacer una mirada de esta, desde la sociedad del conocimiento. Hoy la información es de libre acceso para todos aquellos que cuenten con navegación a internet. Los niños no están alejados de esta realidad, más cuando desde el hogar se incentivan prácticas mediáticas que aportan al cuidado de los menores. Son los niños los consumidores de tecnología en el hogar; conectividad, televisión satelital o por cable y acceso a diversas aplicación y redes sociales que los divierten y mantienen ocupados.

Gráfico 1. Categorías conceptuales.



Fuente: elaboración propia (2019).

Las mediaciones tecnológicas en el aula

Las TIC hacen referencia a los aparatos tecnológicos que facilitan el acceso y organización de la información y la comunicación en diferentes contextos sociales. En este caso, se hace referencia al manejo de estas herramientas en la escuela y las mediaciones que se establecen para adaptar los procesos de enseñanza aprendizaje a la vanguardia y necesidades de los niños.

Según Sandoval (2011), “se entenderá como Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la unión entre los computadores, las redes telemáticas y las comunicaciones y por mediaciones tecnológicas el medio para los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula” (p. 163). Es así que las mediaciones favorecen el ejercicio de comunicación entre estudiante, tecnología y aprendizaje.

Esto se configura empleando dispositivos digitales, diferentes pantallas como tabletas, televisores, computadores y equipos de sonido, entre otros. Con estas herramientas se quiere comunicar un contenido, saber, experiencia y reflexión a los niños. En el contexto social y familiar de los estudiantes, puede que unos tengan acceso a las tecnologías, mientras otros estén marginados por no contar con estas herramientas. De este modo, la escuela es el contexto que unifica estos criterios, pues todos tienen acceso y pueden hacer uso de los recursos con los que allí se cuenta.

En esta tarea, la docente debe adaptar las herramientas tecnológicas a las necesidades educativas de los niños, articulándolas al plan de estudio y proyecto educativo institucional del colegio Altamira, que en este caso tiene como lema “La comunicación para la construcción de una vida digna”. Esto bajo el modelo pedagógico socio-crítico, que requiere tener en cuenta las realidades y cotidianidades de la niñez altamirense en los procesos formativos y pedagógicos. Desde esta mirada, las mediaciones apuntan a mejorar estos procesos, dinamizándolos con la implementación de la conectividad en el aula y el fortalecimiento de las habilidades comunicativas como la lectura, la escritura y la oralidad.

Castells (2010) asevera que “[...] internet es ya y será más aún el medio de comunicación y relación especial sobre el que se basa una nueva forma de sociedad en que vivimos, que es lo que yo llamo sociedad en red”. La ayuda que brinda la tecnología al contexto educativo es bastante significativa, ya que no es lo mismo querer enseñar el abecedario en el

tablero que haciendo uso de un video educativo, o juegos interactivos como los que se encuentran en la página de Colombia aprende².

La escritura, la lectura y la oralidad, forma de expresión

Potenciar las habilidades comunicativas de los niños para mejorar el proceso de adquisición de la lectura, la escritura y la oralidad debe ser un ejercicio natural, de tal manera que el estudiante esté motivado y dispuesto a aprender, construir, socializar y producir conocimiento con sus compañeros. Este proceso busca que a los niños les guste la lectura y la escritura y la adquieran de forma agradable, articuladas a la materia de Lengua Castellana y el proyecto Pileo.

La lectura y la escritura se han concebido como requisitos para la vida académica y laboral, estableciéndose desde la niñez como una obligatoriedad y no un gusto. Son pocos los niños y jóvenes que proyectan desempeñarse como escritores en su vida profesional, pues su experiencia escolar no fue gratificante y para unos fue traumática. En palabras de Ferreiro (2003), “todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión, sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría, sino marca de ciudadanía” (p. 1).

Observando la situación de la escolaridad, cuyo requisito es que el niño de grado primero lea, escriba y se comunique de forma correcta, esto genera un compromiso del docente por adecuar el contenido y lineamientos establecidos por el MEN (1998) para la materia de Lengua Castellana. Sin embargo, el compromiso no se establece únicamente en el contenido; también hay que observar la didáctica y las estrategias que se aplican, teniendo en cuenta el contexto y necesidades de los estudiantes.

Al respecto, la experiencia Leotic impacta a la comunidad, ya que articula los contenidos; es decir, da respuesta al Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Colegio Altamira, para el que “la comunicación hace parte de la construcción de una vida digna”, y atiende al modelo socio-crítico, teniendo presente que el niño tiene una historia social. Al generar mediaciones tecnológicas el proceso de lectura, escritura y oralidad se

2 Ver: <http://aprende.colombiaprende.edu.co/es/node/91070>

enriquece, pues el niño juega, se divierte, aprende y encuentra en este proceso algo natural para fortalecer sus habilidades comunicativas.

Pensamiento crítico

El pensamiento crítico es la capacidad que tienen las personas de tomar decisiones y elegir de manera consciente una acción o fenómeno. Esto, con el conocimiento de las causas y consecuencias que puede tener para la vida y el contexto.

Como lo mencionan Puente, Moya y Mayor (2007, citados por Moreno-Pinado y Velázquez Tejeda, 2017):

resolver problemas es: a) una actividad cognitiva dentro del sistema mental; b) un proceso de manipulación de conocimientos almacenados en la memoria; c) una meta que se quiere alcanzar y hacia la que se orientan los esfuerzos, y d) una actividad que difiere de persona a persona. (p. 76).

Así la resolución de problemas es una alternativa que requiere alternativas para la toma de decisiones que favorezcan al ser y a su entorno. Esto llevado a la escuela tiene las mismas características, pues está la necesidad de que los estudiantes tomen decisiones conscientes y que trasciendan en su entorno escolar.

Pensamiento crítico desde la mirada de la tecnología

En la actualidad, los seres humanos están inmersos en la sociedad de la información y la comunicación, donde todo se obtiene a través de la red; por ejemplo, se solicitan domicilios puerta a puerta, las personas se trasladan de un lugar a otro solicitando transporte a través de diversas plataformas, se compran boletas para eventos, se hace mercado, se compra ropa y un sinnúmero de servicios ofrecidos a través de aplicaciones que se descargan en los dispositivos móviles. En este escenario, el pensamiento crítico adquiere relevancia, pues es la toma de decisiones, y el elegir qué es lo que conviene o no al hacer uso de la TIC.

Como lo menciona Barbero (2011):

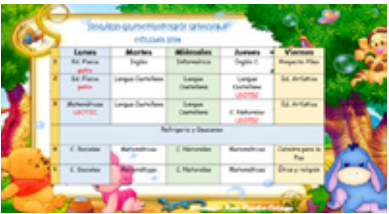

[...] Mientras en el supermercado usted puede hacer todas sus compras y pasar horas sin hablar con nadie, sin pronunciar una sola palabra, sin ser interpelado por nadie, sin salir del narcisismo especular que lo lleva y lo trae de unos objetos a otros; en la plaza usted se ve obligado a pasar por las personas, por los sujetos, a encontrarse con ellos, a gritar para ser entendido, a dejarse interpelar. Porque en la plaza popular comprar es enredarse en una relación que exige hablar, comunicarse (p. 7).

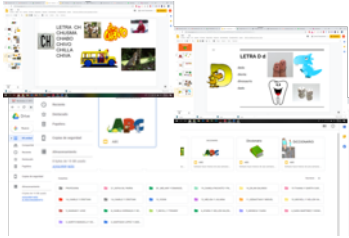
Es así que el contexto educativo debe proveer de herramientas reflexivas a los estudiantes, pues en el entorno educativo, las TIC necesitan de la relación y discusión con el otro, llegando a un acuerdo de trabajo colectivo.

Estrategias

Gráfico 1. Categorías conceptuales.

Estrategias		
Nombre de la estrategia	Objetivo	Metodología
La lectura: una forma de conocer el mundo.	Promover la lectura y el trabajo colaborativo articulado con las TIC.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se dispone de un espacio en el salón de clase, donde se exponen treinta y cinco libros para que los estudiantes seleccionen uno. 2. Después de que los niños han seleccionado el libro de su gusto, lo pueden tener o llevar a su casa por una semana. En este tiempo el niño debe reconocer la intención del título, los personajes, los lugares y la trama con la familia y amigos. 3. Mientras tanto, en la sala de sistemas, a través de Documento de Google, realizan sus resúmenes con los compañeros. 4. La primera hora de clase de los viernes, los niños socializan a sus compañeros los aspectos que más les gustaron de su libro. Se graban y se presentan en la televisión para que ellos se observen y tengan una mirada de sus habilidades comunicativas y conocimientos adquiridos.

Estrategias		
Nombre de la estrategia	Objetivo	Metodología
La lectura: una forma de conocer el mundo.	Promover la lectura y el trabajo colaborativo articulado con las TIC.	5. Los lunes los estudiantes entregan de nuevo el libro y presentan en una hoja sus conocimientos acerca del texto.
ComuniK	Implementar el uso de herramientas tecnológicas desde la construcción de conocimiento de los estudiantes.	<p>Los niños tienen un horario establecido para desarrollar las actividades de Leotic en la estrategia ComuniK.</p> <p>En este horario, los niños se desplazan a la sala de sistemas y a través del juego y el trabajo colectivo aprenden temas que potencian las habilidades de lectura, escritura y oralidad, pues es a partir de la comunicación visual e interactiva que los estudiantes recrean el mundo que los rodea.</p>  <p>Así es que los estudiantes se organizan en grupos de trabajo para ingresar a las páginas sugeridas, articuladas con los contenidos académicos. Entre otras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Banco de contenidos educativos de la página Colombia aprende: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/bancodecontenidos 2. Mundo Primaria: El portal para aprender jugando: https://www.mundoprimaria.com/ 3. Juedulan: Juegos educativos interactivos en línea: http://roble.pntic.mec.es/arum0010/ 

Estrategias		
Nombre de la estrategia	Objetivo	Metodología
Mi TICionario	Fomentar el uso de plataformas virtuales para desarrollar las habilidades comunicativas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los niños ingresan a sus computadores con sus compañeros. 2. Luego ingresan a Google Drive, con los siguientes datos: usuario: leotic2019 contraseña: primero 2019. 3. En la unidad de Drive los estudiantes tienen asignada una carpeta con los nombres de los integrantes del grupo. 4. Al ingresar a sus carpetas encuentran un archivo llamado ABC. 5. En este archivo los niños van construyendo un diccionario con las palabras que son significativas en su cotidianidad. 

Plan de acción

Para llevar a cabo la planeación de Leotic se han desarrollado tres etapas de trabajo:

1. La socialización del proyecto con los padres de familia.
2. Inducción con los estudiantes.
3. Construcción de contenidos y puesta en marcha de las estrategias y mediaciones tecnológicas con los estudiantes.

En el siguiente cuadro se presenta el cronograma para el desarrollo de la propuesta Leotic durante febrero y septiembre del año lectivo.

Ilustración 3. “La lectura: una forma de conocer el mundo”.



Fuente: elaboración propia (2019).

Fase de socialización y concientización con padres de familia

Se presenta a los padres de familia, las tres estrategias que se implementarían para favorecer el proceso de lectura, escritura y oralidad en los niños, potenciando así sus habilidades comunicativas, trabajo colectivo, motivación por el aprendizaje individual y en grupo. También el respeto y la responsabilidad con su proceso de enseñanza-aprendizaje.

El primer documento que se compartió con los padres de familia fue la autorización y el registro de préstamo de los libros para “La lectura: una forma de conocer el mundo”. Con este documento, los padres se comprometen a leer en familia, enseñar a cuidar los libros como tesoros del conocimiento.

El segundo documento compartido con los padres de familia es a partir de la utilización de una memoria USB (de esta manera pueden llevar a casa los trabajos realizados que no están en línea, sino, en programas de office). Esta acción a través de la cual los padres pudieron observar las creaciones escritas y visuales de sus hijos, tuvo una excelente acogida.

Ilustración 4. Importancia de la lectura.



Fuente. Imagen recuperada de: <https://pixabay.com/es/vectores/ni%C3%B1o-personajes-de-c%C3%B3mic-pap%C3%A1-hija-1300136/>

Además, se les enviaron notas motivadoras que permitieran sensibilizarlos frente a la importancia de la lectura en casa. Estas acciones realizadas con los padres de familia facilitan el trabajo, porque se hacen de manera mancomunada, entendiendo que los procesos se realizan en conjunto para favorecer el aprendizaje de los niños y las niñas.

Ilustración 5. Importancia de la lectura.

An educational graphic divided into three sections. On the left, a text box titled 'LEOTIC "Una forma de aprender a través de la tecnología"' contains the question '¿Para qué la memoria USB?' with a lightbulb icon and an image of a USB drive. Below it, a text box says 'Apreciados padres de familia los niños y las niñas han estado diciéndoles que hay que llevar una memoria USB al colegio.' In the center is a simple cartoon drawing of a boy with orange hair and a blue shirt. On the right, a larger text box titled '¡Es cierto!' explains the LEOTIC project, stating that students go to the computer lab daily to reinforce knowledge and learn to use programs. It notes that students often forget to save their work because computers are configured to delete everything when they are turned off. It concludes that USB memory allows them to save their work and take it home, as it is portable and doesn't require a power source.

Fuente: Elaboración de texto propio (2019).

La lectura en familia afianza la unión, la autoestima, promueve el interés por conocer historias y mundos fantástico a través de un libro. Promueve la lectura en casa, léela a tu hijo (a) en voz alta, realiza preguntas de lugar, tiempo, personajes y acontecimientos y relaciones que el niño (a) pueden encontrar con la realidad.

Fase de inducción con los estudiantes

En esta etapa se les indica a los niños el manejo adecuado de cada uno de los recursos que se van a utilizar, como *tablets*, computador, parlantes, cuidado del *videobeam* y manejo de *software* como: Word, PowerPoint, Drive, documentos y presentaciones de Google, y finalmente, como ingresar a las páginas de juegos educativos. Lo anterior aporta al trabajo autónomo y colectivo, a la responsabilidad con los equipos que tienen a su cargo y a la toma de decisiones. De esta manera, la experiencia se genera en un ambiente de conocimiento y trabajo en equipo.

Fase de construcción de contenidos y puesta en marcha de las estrategias y mediaciones tecnológicas

En esta fase los niños ponen en práctica los conocimientos adquiridos, reconocen que el trabajo en equipo es importante, compartir los recursos, respetar los turnos de trabajo. También tener un recurso a su cargo ayuda a tener un sentido de apropiación y cuidado y a la toma de decisiones en pro de la protección. Desde luego, elaborar escritos cortos de sus experiencias con los cuentos que tienen a su cargo y expresarlos de manera oral y luego plasmarlos en trabajo en el computador, realizar un diccionario con sus compañeros sin necesitar de la intervención del docente para buscar las imágenes y agregarlas a su trabajo. Todo lo anterior, más otros trabajos se desarrollaron en esta fase tan significativa para el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Fase de elaboración del documento para presentar la experiencia

Para la construcción del documento se requirió realizar un ejercicio de retrospectiva que permitiera identificar todas las acciones que se llevaron a cabo y que fueron retomadas para iniciar con el documento, identificar los objetivos a través del árbol de problemas y otras estrategias aprendidas en la capacitación recibida por parte del IDEP en la etapa inicial. Por supuesto, poner en escena los saberes acerca del pensamiento crítico que se aplicaron y pusieron en práctica en la experiencia Leotic. Identificar las categorías con las cuales se teje la experiencia y exponerlas en el documento. Es así como se desarrolló una búsqueda bibliográfica que fundamentara el escrito. En el documento también se

plasma la caracterización institucional y de la población con la cual se realizó la experiencia. Si bien se presenta la experiencia en su fase inicial, se espera continuar nutriendo el documento en el futuro.

Referencias

- Barbero, J. (2011). La educación desde la comunicación. *The Biology of Island Floras*, 265–283. Recuperado de: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511844270.012>
- Escobar, M. F. y Castro, Y. (2018). *Estrategias didácticas para fortalecer el proceso lecto-escritor en el grado primero*.
- Ferreiro, D. E. (2003). *Leer y escribir en un mundo cambiante*, 1–8.
- Forero, L. y Montealegre, R. (2006). Desarrollo de la Lectoescritura. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25–40.
- Franco, M., Betancur, V., Ramírez, D. y Monsalve, M. (2009). “Desarrollo de habilidades comunicativas en la escuela nueva”. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 189–210.
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana* (Serie lineamientos curriculares), 102. Bogotá, Colombia: MEN.
- Moreno-Pinado, W. y Velázquez Tejeda, M. E. (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. A Strategy for Developing Student’s Critical Thinking Skill. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad*, 15(2), 53–73. Recuperado de: <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>
- Muñoz, L. E. (2013). *Las tecnologías de la información y la comunicación TIC en la gestión del conocimiento para generar cultura institucional pedagógica* (tesis de maestría). Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/122/TO-15771.pdf?sequence=1>
- Núñez, C., Gaviria, J. M., Tobón, S., Guzmán-Calderón, C. y Herrera, R. S. (2019). La práctica docente mediada por TIC: una construcción

de significados Teaching practice mediated by ICT: a significance construction Contenido. *Revista Espacios*.

Pérez, T., & del Carmen, M. (2019). Importancia del uso de las TIC en educación primaria. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (febrero). Recuperado de: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/02/uso-tic-primaria.html> 40(16), 1-16. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/331208221>

Piaget, J. (1973). *Estudios de psicología genética*. Buenos Aires: Emecé.

Toribio Pérez, M. del C. (2019). Importancia del uso de las TIC en educación primaria. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, febrero, 1989 – 4155. Recuperado de: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/02/uso-tic-primaria.html>

UNESCO. (2013). *Enfoque estratégico sobre TIC en educación en América Latina y el caribe*. Chile: UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>

Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 3(9), 38-43.

Material didáctico para trayectorias de vida y cultura de paz

Cecilia Quevedo Mejía¹
Diana Marcela Méndez Gómez²



Logo y lema de la experiencia pedagógica³

Resumen

El presente artículo expone el proceso desarrollado en el Colegio Paulo VI IED, con la experiencia pedagógica: “Material didáctico para trayectorias de vida y cultura de paz”, gestado en 2012 como respuesta a problemas de convivencia y al desarrollo integral de los estudiantes desde una escuela que transforma las prácticas pedagógicas y propicia el encuentro personal del sentido de la vida bajo el liderazgo del directivo docente coordinador.

-
- 1 Bachiller Pedagógico de la Normal Integrada de Ubaté; Licenciada en Educación Preescolar y Promoción de la Familia de la Universidad Santo Tomás, y Especialista en Evaluación Educativa de la Universidad Santo Tomás. Docente de Primera Infancia en Colegio Paulo VI IED. Correo electrónico: ceciliaq86@yahoo.es
 - 2 Trabajadora Social de la Universidad Nacional de Colombia; Especialista en Alta Gerencia del Talento Humano de la Universidad Central; Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Cuauhtémoc. Coordinadora en el Colegio Paulo VI IED. Correo electrónico: demarcem@gmail.com

Se mencionan los antecedentes que propiciaron la gestión colectiva del conocimiento —cartografía social y diálogo de saberes— y orientadas a la definición de la propuesta, se presenta la justificación del proceso y el análisis institucional que condujo a la definición del problema, sus causas y efectos por medio de la metodología participativa a partir de dos estrategias: el árbol analítico de problemas y el esquema de escuela, que se problematiza a partir del cuaderno preguntón con el equipo docente de primera infancia y básica primaria de las jornadas mañana y tarde, conduciendo al planteamiento de los objetivos y la visualización del problema a través de la escena incongruente.

Se integra el sustento teórico y metodológico sobre la participación del equipo docente y directivo en la reconstrucción histórica de la experiencia pedagógica y la significación para cada integrante. Finalmente, se reseña una estrategia pedagógica-didáctica y el plan de acción para la proyección de esta.

Contextualización

El Colegio Paulo VI está ubicado en la Carrera 78N No. 41-17/21 Sur, barrio Tequendama en la localidad Kennedy. La institución es de carácter mixto y fue creada hace 56 años. Atiende aproximadamente a 3.200 niños, niñas y jóvenes con edades entre los cuatro y diecinueve años en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media de aula regular y el programa “Volver a la escuela” bajo el modelo de aceleración del aprendizaje, en las jornadas mañana y tarde.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) se fundamenta en principios de formación integral de valores, compromiso social y liderazgo. La visión de la institución educativa está centrada en el empoderamiento del proyecto de vida de los estudiantes, el cuidado del medio ambiente y una sana convivencia.

-
- 3 La autora del logo y el lema es de la coordinadora Diana Marcela Méndez Gómez. La ficha de rompecabezas significa el sentido de permanente construcción que tiene nuestro ser a lo largo de nuestras trayectorias de vida, el color verde hace mención a esa paz interior como prerequisite para el establecimiento de la paz colectiva, por ende de una cultura de paz, el niño y la niña sonriendo significa el placer que a esa construcción se debe dar dentro de la escuela como uno de los principales escenarios para consolidar un sentido de vida y de escolaridad.

La población escolar proviene de barrios estrato 1, 2 y 3, como El Amparo, Patio Bonito, La Rivera, Villa Nelly, María Paz, Las Margaritas, conjuntos de Kennedy Central y Bosa; con familias nucleares, extensas —responsabilidad de los abuelos—, recompuestas y monoparentales con padre o madre cabeza de hogar que ejercen trabajos en la informalidad como vendedores ambulantes, recicladores, trabajos menores en la central de Corabastos, en servicios generales. Entre los padres o acudientes, la mayoría no culminaron estudios de educación secundaria y media y se encuentran algunos profesionales en el área de la salud y la educación.

La mayoría de los estudiantes viven en inquilinatos, lo que genera una alta movilidad en la población sin que algunos culminen su año escolar. A nivel de convivencia, los estudiantes evidencian agresiones verbales y físicas, embarazo, rechazo, desafío e irrespeto a la norma y figuras de autoridad.

Palabras clave: escuela, material didáctico, pensamiento crítico, sentido de la escolaridad, identidad, trayectorias de vida, ciudadanía, convivencia, capacidades y cultura de paz.

Antecedentes: Pensarse y pensarnos: el primer paso es el más difícil

En 2012, con el reto de analizar la convivencia escolar y revisar el manual de convivencia escolar, se emprendió una tarea que vinculó a varios actores de la comunidad educativa.

Para 2013, la cartografía social se constituyó en estrategia para involucrar a los diferentes integrantes del gobierno escolar. Bajo esas orientaciones, en el marco metodológico se emplearon estrategias como la cartografía social que, de acuerdo con Restrepo, Velasco y Preciado (1996), se trata de un ejercicio en donde convergen saberes, vivencias y experiencias, asumiendo el territorio como referente y recurriendo a la elaboración conjunta de mapas por los participantes —comité de convivencia y gobierno escolar—.

A partir de esta metodología, se trabajaron las representaciones sociales comprendidas como los conocimientos ordinarios, comunes o cotidianos sobre el objeto social que abarca en ella mucho más que su mera existencia autónoma. En este orden, la construcción del conocimiento

cotidiano es mediatizada por la experiencia de cada individuo, de la información y de los modelos sociales de pensamiento que se construyen de manera diferenciada en contextos culturales y épocas particulares, como consecuencia de la conjugación de elementos psicológicos, cognitivos y socioculturales.

Se comprenden como representaciones sociales todas aquellas ideas, nociones, creencias y opiniones que se tienen con respecto al mundo, la sociedad, la escuela y sobre sí mismos, que se construyen desde la perspectiva de teorías del sentido común, sin una aparente organización y lógica del pensamiento científico, pero a través de las cuales existe comunicación permanente en los espacios familiares, comunitarios y socio-ocupacionales.

Esta se desarrolló a partir de la organización de tres grupos diferenciadores de acuerdo con el rol en la institución educativa, a saber:

- **Grupo 1.** Estudiantes y exalumnos: grupo de representantes. Confluyeron estudiantes de tercero de primaria en adelante en la modalidad de aula regular y desde procesos básicos en la modalidad de aceleración del aprendizaje en 2013 y 2014.
- **Grupo 2.** Docentes de aula, docentes orientadores y directivos docentes.
- **Grupo 3.** Madres, padres y/o cuidadores.

Las tablas y gráficas presentadas a continuación contienen las representaciones sociales en conjunto.

Tabla 1. Factores de riesgos exógenos.

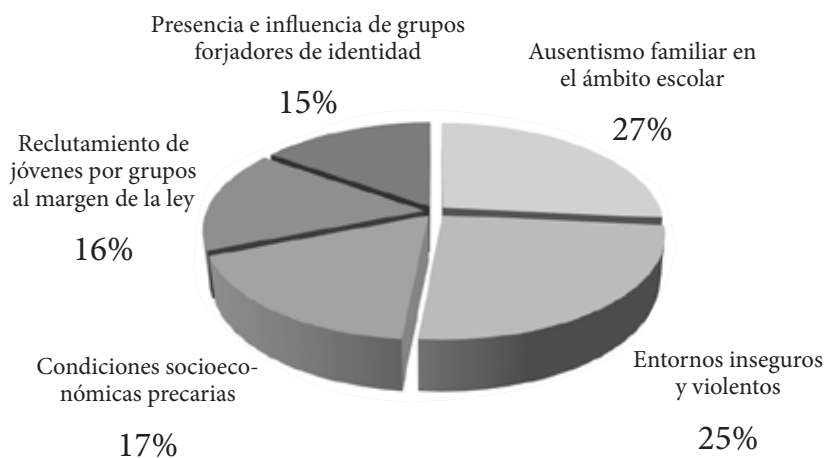
Factores de riesgos exógenos (análisis de cartografías Paulo VI)	
Factor de riesgo	Frecuencia
Ausentismo familiar en el ámbito escolar	35
Entornos inseguros y violentos	33
Condiciones inadecuadas en la infraestructura del entorno escolar	23
Reclutamiento de jóvenes por grupos al margen de la ley	21
Presencia e influencia de tribus urbanas (grupos forjadores de identidad)	20

Factores de riesgos exógenos (análisis de cartografías Paulo VI)	
Factor de riesgo	Frecuencia
Consumo de spa por parte de estudiantes	13
Inadecuada transformación del conflicto	12
Presencia de pandillas	12
Condiciones socioeconómicas precarias	12
Falta de presencia policial	8
Mal uso de redes sociales e influencia negativa de algunos medios de comunicación	3
Manejo inadecuado del tiempo libre	1

Fuente: Elaboración propia. Cartografía social Paulo VI (2013).

Esta estrategia permitió, entre otras cosas, reconocer los aspectos referenciados en la tabla y gráfica 1 respectivamente, como factores externos o exógenos al contexto escolar que inciden en las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar y con los conocimientos y saberes impartidos en la escuela. Los de mayor incidencia son el ausentismo familiar, los entornos inseguros y violentos, las condiciones inadecuadas en la infraestructura y el reclutamiento de jóvenes por grupos al margen de la ley.

Gráfica 1. Factores de riesgos exógenos.



Fuente: Elaboración propia. Cartografía social Paulo VI (2013).

Tabla 2. Factores de riesgos endógenos.

Factores de riesgos exógenos (análisis de cartografías Paulo VI)	
Factor de riesgo	Frecuencia
Alta movilidad escolar —seguimiento a estudiantes conflictivos provenientes de otras instituciones educativas—	22
Ausencia de identidad hacia la institución	21
Discriminación étnica, religiosa, socioeconómica, orientación sexual	19
Falta de comunicación asertiva	16
Condiciones inadecuadas de infraestructura de la escuela	13
Falta capacitación para actuar frente a los casos de acoso escolar	9
Escasez de docentes de aula y docentes especializados para programas de inclusión	8
Desconocimiento de derecho al debido proceso	8
Evasión de clases y de jornada académica dentro y fuera de la institución	8

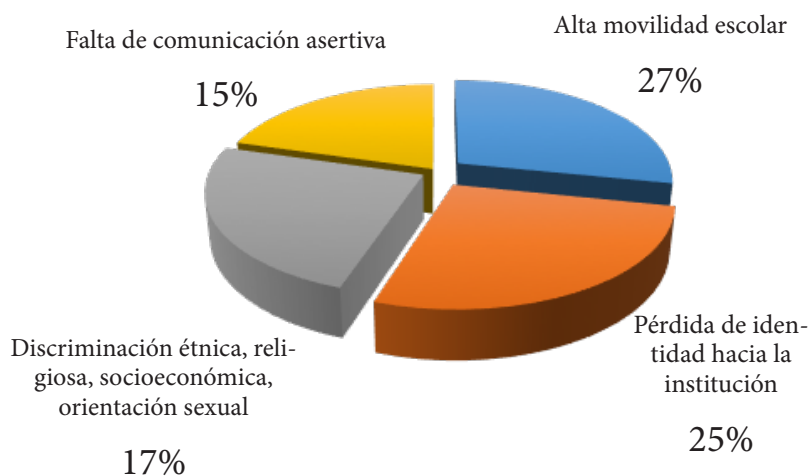
Fuente: Elaboración propia. Cartografía social Paulo VI (2013).

Los aspectos referenciados en la tabla y gráfica 2 respectivamente, corresponden a factores internos o endógenos del ámbito escolar, encontrándose como principales representaciones la alta movilidad escolar, falta de comunicación asertiva, ausencia de identidad hacia la institución, discriminación étnica, religiosa, socioeconómica y la orientación sexual.

Por ende, estrategias generadas para dar respuestas efectivas debían involucrar por una parte a la familia en la formación integral y por otra, trabajar en la identidad paulista y la reducción de la discriminación, aspectos que en suma están relacionados con el derecho a la educación y las capacidades ciudadanas.

Hablar de libertad en educación implicaría hacer partícipes a los padres en la construcción de un proyecto común. Las opiniones de padres, profesores y alumnos, aunque muestran la dificultad de desligarse de la propia inercia del sistema escolar, ofrecen también alternativas necesarias para pensar en una escuela comprometida con los valores democráticos (Aguado, Ballesteros y Mata, 2013, p. 1).

Gráfica 1. Factores de riesgos exógenos.



Fuente: Elaboración propia. Cartografía social Paulo VI (2013).

En consecuencia, a partir de una provocación y seducción a la vinculación y participación del comité de convivencia y gobierno escolar en los diferentes roles de sus integrantes como docentes, familias y cuidadores —reconociéndolos como partícipes de un proyecto común—, orientadores escolares, estudiantes y exalumnos tanto de aula regular como del programa “Volver a la escuela”, que estuvo liderado por la coordinación de convivencia y contó con capacitaciones a la comunidad educativa sobre las implicaciones de la Ley 1620 de 2013 en el ámbito escolar, pero que también se planteó desde la perspectiva de que la comunidad de aula regular los acogiera en su nuevo espacio físico sin discriminaciones por su condición de extra-edad. Esto dio origen a la propuesta de “Proyecto de vida”.

Sin lugar a duda, en ese momento del proceso, jugó un papel importante la sensibilización y el reconocimiento, liderazgo, sus potencialidades y capacidades al estilo de Nussbaum, reconociendo que se necesita mucho más para que una educación contribuya de verdad al desarrollo humano (Nussbaum, 2012). Así, a partir del diálogo de saberes, permitió pensarse como individuos —directivos, docentes, estudiantes, familias— y como colectividad.

Los cambios y transformaciones propios del siglo XXI deben estar orientados a favorecer el desarrollo de capacidades para niños y niñas,

estudiantes paulistas sin identidad y con factores de riesgo como el ausentismo familiar en el ámbito escolar como el principal factor exógeno identificado a partir de la cartografía social implementada.

De allí, en 2014 se gestó la iniciativa de participar en la convocatoria realizada por la Secretaría de Educación del Distrito a través de la Dirección Local de Educación, con la idea de asignación presupuestal para propuestas que contemplaran la consolidación de estos Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PIECC), bajo la consigna de “dejar huellas de amor en la vida de los demás”.

De lo anterior se deriva la necesidad de abordar el pensamiento crítico desde una postura que inicia con el desarrollo de habilidades comunicativas en los niveles de lectura, escritura y oralidad como posibilitadora inicialmente de la participación y en consecuencia de la construcción de procesos argumentativos. Desde la concepción manifiesta en el proverbio africano “Si quieres llegar rápido, camina solo, pero si quieres llegar lejos, camina acompañado”, esta experiencia pedagógica ha evolucionado en su nombre y en su enfoque, en concordancia con una dinámica escolar cambiante, desafiante y retadora para el equipo de docentes de aula de primera infancia, básica primaria y directivo docente coordinadora. Bajo el liderazgo del directivo docente coordinadora y con la consolidación de equipos de trabajo, se empezó a construir el material didáctico “cartillas”.

A mediados de 2015 y enfrentando la necesidad de vincular en la formación de los estudiantes el “Proyecto de vida” como un pretexto para abordar las problemáticas evidenciadas, se intentaron articular diferentes ejes que se consideran transversales dentro de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y otras reglamentaciones que se han suscitado como cátedras obligatorias, pero siempre con la idea de vincular en ello tanto a estudiantes como a sus familias, sin dejar de lado la intervención de docentes, orientadores y coordinadores, especialmente en el rol de la convivencia escolar.

En otras palabras, este constituyó un ejercicio para dar esperanza a las presentes generaciones. Este escenario se dio desde una participación activa, aunque el término parezca redundante y, sobre todo, con una escucha solidaria y apasionada, en donde plantearon sus ideas y consolidaron sus propuestas en torno a lo que podría ser ese “Proyecto de vida”, desde el ciclo de formación inicial en Paulo VI IED.

La propuesta de elaboración e implementación del material didáctico para “Trayectorias de vida y cultura de paz” se realizó de manera diferenciada para los grados y ciclos educativos de educación inicial y básica primaria considerando la importancia de las transiciones, a partir de cinco ejes articuladores: Socio-afectividad y sexualidad; Dinámica corporal; Convivencia y ciudadanía; Educación financiera y emprendimiento y Orientación vocacional y profesional. El desarrollo de cada eje dentro del material didáctico contiene actividades que se direccionan hacia el desarrollo de las capacidades ciudadanas y convivenciales esenciales en los niños y las niñas, tales como: sensibilidad, manejo emocional, cuidado y autocuidado, identidad, dignidad y derechos, sentido de vida, el cuerpo y la naturaleza, deberes y respeto por los derechos de los demás y cuidado de lo público y participación.

A finales de 2015, se participó en el Foro Educativo Institucional, socializando estos avances. Posteriormente, esto nos condujo a la representación a la institución en el Foro/Feria de localidad de Kennedy y luego en el Foro Pedagógico Distrital, en donde los estudiantes Rafael Barrera y Paola Castrillón del curso 1101— hoy exalumnos—, socializaron, a través de los personajes Paulito y Paulita y con un guion construido con el equipo docente, la experiencia.

Foto 1. Portada de la cartilla como material didáctico para “Trayectorias de vida y cultura de paz”.



Fuente: Diana Marcela Méndez Gómez, Coordinadora.

Estos antecedentes se convirtieron en oportunidades para construir esperanzas y generar transformaciones con la participación de los agentes de la comunidad educativa en lo que hoy se concibe como “agenciamientos comunitarios” y hace parte de las propuestas de no-violencia

como respuesta social desde la escuela a los factores exógenos y endógenos que afectan la escuela.

El acompañamiento en nivel inicial permitió la escritura y el reconocimiento de un proceso desarrollado durante los últimos seis años en la institución educativa que ha logrado institucionalizarse en las dos jornadas en los ciclos de educación inicial y básica primaria en un marco transdisciplinar que tiene una integración al plan de estudios desde varias áreas del conocimiento: “Trayectoria de vida: ética y valores y cátedra de paz”. Además, evidencia otros logros concernientes al trabajo colaborativo de los principales actores de la escuela: docentes, estudiantes, familias y directivos. En suma, este es un proyecto institucional que se puede ejecutar en los grados de primera infancia a cuarto de básica primaria, siguiendo una secuencia y sujeto a implementarse en otras instituciones educativas del Distrito y la nación.

Justificación

La estrategia de cartografía social permitió, además de los aspectos mencionados, tomar conciencia sobre la realidad escolar, los conflictos y las capacidades individuales y colectivas, ampliar la perspectiva de reflexión como herramienta en el marco del pensamiento crítico para consolidar lecturas y visiones frente a la escuela como espacio en un tiempo específico —2012, 2013, 2014—, y en consecuencia, generar complicidades frente a posibles escenarios futuros, en donde cada integrante tiene un rol específico a asumir.

Tomando el diálogo de saberes y bajo la concepción de “despacito, pero bien andado”, se generaron escenarios en los que se reconoce la escuela como espacio transmisor de valores y de estrategias que permiten la transformación de conflictos.

De ahí, sin más, a partir del buen uso y no del abuso de la palabra, se permitió un diálogo de contrastes sobre ideas o propuestas que aparentemente eran irreconciliables, pero que en esa labor de escucha y de orientación-dirección, permitió la definición de núcleos temáticos o articuladores. Estos núcleos temáticos o articuladores coincidirán después con los propuestos por el equipo de docentes de preescolar y básica primaria de la jornada mañana, y es en este punto donde se establece una de las mayores riquezas de ese trabajo en equipo, más allá de la

definición de ese plan de transformación en el que se ha centrado el “Proyecto de vida-Trayectoria de vida”. Aquí la mayor ganancia ha sido la construcción colectiva, fruto de la palabra, la escucha, del diálogo y del saber de todas y todos.

En suma, esta experiencia debía consolidarse a partir de un material como instrumento de mediación para lograr responder a las necesidades de la escuela, al sentido de la escolaridad de sus miembros y al sentido de vida de sus principales actores “estudiantes”, y posibilitar el desarrollo integral cuyo eje es el desarrollo del pensamiento crítico y de sus capacidades.

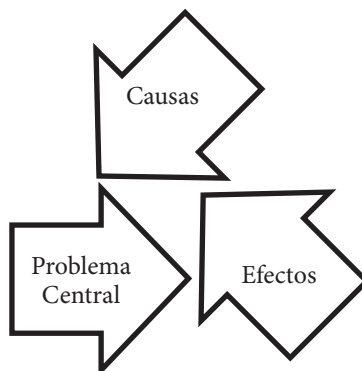
Problematización

La estructuración y establecimiento de la línea base incluyeron como estrategias metodológicas el árbol analítico de problemas y el esquema de escuela que se problematiza a partir del cuaderno preguntón.

El siguiente árbol analítico de problemas corresponde al trabajo realizado con el equipo docente de Primera Infancia y Básica Primaria de las jornadas mañana y tarde.

En la parte central se pueden observar las problemáticas principales, en la parte inferior las causas y en la superior las consecuencias.

Gráfica 3. El árbol analítico de problemas.



Fuente: Elaboración propia.

La estrategia del cuaderno preguntón permitió reconocer, en términos de los docentes, las siguientes apreciaciones en torno al problema central:

A diario nos encontramos con estudiantes sin autoestima, con bajos desempeños académicos y niveles de agresividad, sin normas ni hábitos de comportamiento, la irresponsabilidad en el cumplimiento de sus deberes es una consecuencia del ejemplo familiar, causa de ello lo constituye la descomposición familiar y social que enfrentamos y la violencia intrafamiliar (Docente 12).

Con respecto a la principal causa de este, se aprecian las siguientes declaraciones:

Las familias disfuncionales de las que proceden nuestros estudiantes junto con la falta de estabilidad familiar, madres y padres de familia que cambian de pareja muy seguido (y no realizan el debido proceso con sus hijos), cambian de residencia, los niños cambian de cuidadores y se evidencian situaciones de violencia intrafamiliar entre los cuidadores y “responsables” de los niños (Docente 17).

A su vez,

Los padres están fuera de casa y no hay acompañamiento a los procesos de desarrollo personales y académicos, algunos manifiestan permanecer solos con sus hermanos pequeños, y no hay normas de comportamiento y sana convivencia, otros presentan dificultades y problemas de aprendizaje que requieren acompañamiento de especialistas que no son asumidos por los padres de familia; en consecuencia faltan frecuentemente a la escuela y no hay responsabilidad en la presentación de compromisos escolares (Docente 21).

Con ello, se confirma que la ausencia familiar en los procesos escolares es la principal causa de la problemática central evidenciada en la escuela.

Gráfica 4. ¿Una Escuela con “Imagen sentido”?



Fuente: Elaboración propia.

Esta escena incongruente permite evidenciar la realidad escolar en Paulo VI IED, los conflictos, las capacidades individuales y colectivas. También amplía la perspectiva de reflexión como herramienta en el marco del pensamiento crítico frente a la escuela. Se observa como elemento central la ausencia de sentido de la escolaridad y de la vida —pérdida de identidad ante la institución educativa—; cuyas causas se encuentran evidenciadas en entornos inseguros y violentos, consumo de spa por parte de los estudiantes, presencia de pandillas, condiciones socio-económicas precarias, uso inadecuado de redes sociales y medios de comunicación, pensamiento crítico en los estudiantes, manejo inadecuado del tiempo libre, ausencia de la familia en los procesos formativos de los estudiantes, familias disfuncionales con dificultades en la comunicación y en la resolución de los conflictos y en el manejo de autoridad y pautas de crianza desde temprana edad de los hijos, quienes además permanecen solos o al cuidado de abuelos, en el mejor de los casos. Otros evidencian abuso y maltrato y sabemos que los lazos afectivos en la primera infancia son fundamentales para desarrollar la capacidad de relacionarse con los otros de una manera asertiva.

Como consecuencias se encuentran la alta movilidad escolar, el ausentismo, que afecta los resultados académicos, aumento de los niveles de retención y deserción, estudiantes que se agreden de manera oral y física al no tener una comunicación asertiva y una forma diferente de la que observan en su contexto familiar y social, lo cual conduce a que se busque apoyo de entidades externas como ICBF y Policía de infancia y adolescencia.

A partir de ese reconocimiento de las problemáticas con la implementación de las metodologías descritas, se logró establecer la pregunta: ¿qué estrategia didáctica permite, desde ciclo inicial, promover el aumento de la identidad paulista, el desarrollo de capacidades de manera integral acorde con el modelo pedagógico, que vincule a la familia de manera efectiva en el proceso de formación pedagógica?

Objetivo general

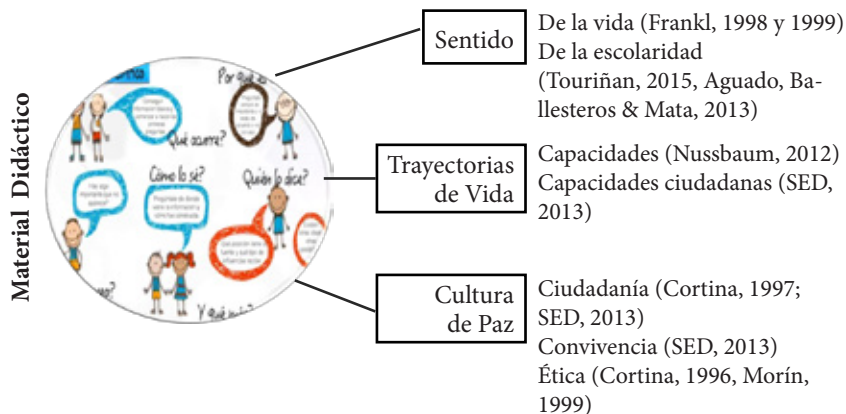
Diseñar e implementar una propuesta didáctica que permita a los estudiantes de primera infancia y básica primaria el desarrollo de trayectorias de vida: la generación de identidad, sentido de la escolaridad, la consolidación de una cultura de paz que impacte en su rendimiento académico en Paulo VI IED y que posibilite su réplica en otros escenarios escolares de Bogotá y el país.

Objetivos específicos

- Integrar aspectos académicos, éticos, personales, convivenciales y de cátedra de paz de manera transdisciplinar en la formación de los estudiantes de primera infancia y básica primaria.
- Potenciar la relación pedagógica docentes-estudiantes de primera infancia y básica primaria a través de nuevas dinámicas de enseñanza y aprendizaje.
- Establecer unos ejes temáticos articuladores que permitan el desarrollo de las capacidades de los estudiantes de primera infancia y básica primaria en su trayectoria de vida de acuerdo con sus transiciones escolares.
- Vincular el acompañamiento efectivo de las familias y/o acudientes de los estudiantes de primera infancia y básica primaria a los procesos educativos.

Referente conceptual

Gráfica 5. Esquema conceptual.



Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica se contemplan tres campos temáticos: sentido, trayectorias de vida y cultura de paz. De estos se derivan categorías como: sentido de vida y de la escolaridad, identidad, capacidades, ética, ciudadanía y convivencia, los cuales se abordarán de manera conceptual a partir de los autores referidos y cuyo eje es el pensamiento crítico en la escuela como marco de acción que se manifiesta en el proceso de construcción e implementación del material didáctico.

Por su parte, el pensamiento crítico como eje fundamental se aborda en un orden que apunta a la resolución de las siguientes preguntas: ¿qué es?, ¿cómo se asume desde esta experiencia?, ¿cuáles son sus principales características? y ¿qué estrategias metodológicas y técnicas se emplearon para su desarrollo?

En primer lugar, el pensamiento crítico no se puede desligar de la educabilidad como elemento inherente, es un pensamiento disciplinado y autodirigido, capaz de desarrollarse y mejorarse por la plasticidad cerebral, tan nombrada últimamente en los ámbitos académicos; en consecuencia, el aprendizaje y la educación se encuentran estrechamente ligados a este.

Por pensamiento crítico se entiende aquella facultad intelectual que posibilita la problematización del conocimiento y la acción para la emancipación.

Una definición sólida es la de Alberto Saladino García, quien señaló que el pensamiento crítico busca “generar cuestionamientos, juicios y propuestas orientadas a la promoción de cambios y transformaciones en beneficio de la humanidad”. Por ende, lo que busca es que el ser humano pueda valerse de su conocimiento, que lo enriquezca y sea propositivo (Rodríguez, 2016).

Todo conduce a la necesidad de despertar el pensamiento crítico en la escuela, en calidad de directivos y docentes de aula, como esa capacidad para resolver problemas del contexto escolar, como evidencia de una madurez intelectual y consecuencia de la formulación de preguntas, más que la resolución de las mismas.

Uno de los rasgos que definen a los estudiantes, especialmente a los de ciclo inicial o primera infancia, es su interés en el porqué de las cosas. De este rasgo innato en los niños se derivan propuestas innovadoras para promover el desarrollo del pensamiento crítico como “Filosofía para niños”, programa creado por Mathew Lipman, para quien esa actitud de permanente curiosidad en los niños como filósofos naturales en la medida de ser generadores permanentes de preguntas es lo que los lleva a seguirse cuestionando. Para él, “los niños piensan inductiva y deductivamente mucho antes de comenzar a usar su lenguaje... (y que) la conducta filosófica del individuo va disminuyendo con el incremento de la edad” (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1980, pp. 58-60, citado por Da Dalt de Mangione, 1999, retomado por Ocampo, 2007, p. 18).

Una vez realizada esta precisión se explica por qué con respecto a los estudiantes de primera infancia y básica primaria, el despertar el pensamiento crítico en el aula está estrechamente relacionado con el sentido de vida y de la escolaridad como fundamentos de sus trayectorias de vida, toda vez que la escuela como institución socializadora asume el objetivo de formar identidad, independencia, curiosidad, perseverancia/consistencia, el trabajo en sí mismos en el presente y la proyección personal y social en el mediano y largo plazo, generando transformaciones en beneficio propio, de la familia y la comunidad en la que se relacionan y desarrollan.

Foto 2. Equipo de docentes primaria jornada mañana en la estructuración de las estrategias.



Fuente: Archivo del proyecto 2014. Tomada por Diana Marcela Méndez Gómez, Coordinadora.

Al respecto, el pensamiento crítico se refiere a la habilidad consciente, sistemática y deliberada que usa el hombre en la toma de decisiones, en donde se hace preciso reconocer que el proceso de la experiencia se ha dado desde un pensarse y se piensa. De acuerdo con las acepciones que se han tomado de este concepto, se ha promovido el pensar, tanto para el equipo docente como para los estudiantes.

La participación en el proceso ha significado desarrollar una mejor visión del mundo y usarla bien en todos los aspectos de nuestra vida. Esto permitió tener un acercamiento directo al desarrollo de los estudiantes en sus diferentes trayectorias escolares, reconociendo el desarrollo de las competencias ciudadanas para formar mejores personas con sentido de pertenencia, tanto a la institución educativa como a la ciudad. Se ha integrado el reconocimiento y manejo de las emociones y la formación de su identidad, resaltando la importancia de los derechos y deberes de los niños y las niñas como medio para irse formando en sus “trayectorias de vida”. Además, se ha trabajado el material, orientando los procesos desde el aula de manera transdisciplinar y complementando el desarrollo de algunas actividades con la participación de las familias, en donde el medio ambiente y el desarrollo integral juegan un papel esencial y tienen su inclusión en el currículo educativo y

ha incidido en el PEI (Coordinadora de primera infancia y básica primaria. Cuaderno preguntón).

Me ha aportado experiencias acerca de cómo me puedo plantear metas y luego cómo puedo orientar a mis estudiantes en el plantearse metas que les permitan mejorar sus expectativas de vida. Me ha gratificado el poder colaborar en el diseño del “proyecto de vida”, hoy “trayectorias de vida” de mis estudiantes (Docente 7, fuente: cuaderno preguntón).

En estos planteamientos se evidencian algunas características del pensamiento crítico, como el desarrollo de la sensibilidad al contexto, ya que implica el reconocimiento de circunstancias excepcionales o irregulares —problematización, problema principal, causas y efectos—, las limitaciones especiales, contingencias o constricciones que suelen ser aceptadas pero a veces pueden refutarse, es decir, que en esa construcción pueden existir variaciones, las configuraciones globales y las evidencias insuficientes, ya que se realizan generalizaciones con base en una pequeña muestra como el caso de las metodologías de recolección de la información dentro de una investigación cualitativa que dio origen a esta experiencia y que ya fueron descritas.

El educador Bloom (1913-1999), uno de los difusores del pensamiento crítico y quien desarrollo una taxonomía de habilidades cognitivas de gran influencia en el campo de la educación en los últimos cincuenta años (Campos, 2007, p. 17), permite a partir de su propuesta referir unos niveles del pensamiento crítico de los cuales se han derivado modelos para la definición de objetivos de aprendizaje. Con respecto a la dimensión del conocimiento, se pueden reconocer el meta-cognitivo, procedimental, conceptual y factual, mientras que en la dimensión del proceso cognitivo se encuentran el recordar, entender, aplicar, analizar, evaluar y crear, siendo este último quizás el más descuidado en el actuar de la escuela.

Por otra parte, la estructura y desarrollo de este escrito se constituye en una elaboración basada en el pensamiento crítico en tres momentos, el de la comprensión, la interpretación y la resignificación de la experiencia, por cuanto se reconoció lo ocurrido, las causas y los aportes a la misma, constituyéndose en una oportunidad de verla con ojos críticos y propositivos, retomando interrogantes, analizando posibilidades, re-

conociendo tensiones, confrontaciones y dificultades, así como nuevos desafíos, aprendizajes, retos y expectativas.

Sentido de vida

El sentido de la vida es lo que le da significado y ayuda a encontrar un soporte interno a la existencia. Dicho significado puede referirse a la vida en general, pero siempre en cada trayectoria concreta que se vive reconociendo. Este deseo de significado es una necesidad específica no reducible a otras necesidades y está presente, en mayor o menor grado, en todos los seres humanos (Frankl, 1999). Además, dicho significado también puede servir de apoyo a la hora de afrontar situaciones adversas, por lo que este sentido no es el mismo para todos los seres humanos; cada uno ha de hallarlo en función de sus propias circunstancias, de sus objetivos en la vida y sus posibilidades. Cada ser humano ha de hallar aquello que para él confiere un significado a su vida en su trayectoria específica.

Encontrar el sentido de la vida en el ámbito escolar obedece particularmente a unas transiciones relacionadas con unos grados o niveles dentro de su trayectoria de vida escolar. Encontrar sentido es una posibilidad asequible para cualquier persona y no para una minoría.

Frankl (1999), con su afirmación de que cuanto más grandes sean las dificultades, acentúan el carácter que tiene nuestra existencia y con ello se da más sentido a la vida, traza un panorama que abre una alentadora y fundada esperanza, al plantear la posibilidad de vivir de acuerdo con un sentido que supone un impulso de la creatividad imaginativa y una motivación de la voluntad para ser capaz de plasmar nuevas e insospechadas realizaciones, ya que se incrementa la conciencia por encima de circunstancias adversas como las evidenciadas en los antecedentes a través de la metodología de la cartografía social y en la problematización.

En consecuencia, el desarrollo de las capacidades de los individuos en la escuela establece condiciones favorables para descubrir un significado trascendente, hasta en los quehaceres más cotidianos y prosaicos que realizamos en las diversas trayectorias de vida en las transiciones escolares. “El ser humano llega a ser creativo cuando logra extraerle sentido a una vida que parecía absurda. La vida es potencialmente significativa hasta el último momento, hasta el último aliento”.

Sentido de la escolaridad

Puede afirmarse que el sentido de la educación converge en la formación para la convivencia como desarrollo cívico de la diversidad por definición del sentido cultural y territorial de la educación y el sentido de la educación por definición del sentido territorial.

Abordar “Trayectorias de vida” implica, en primer lugar, hacer mención de la palabra “trayectoria”, noción aportada por Bourdieu (1977) como serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente —o un mismo grupo— en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones.

En segunda instancia, considerar las trayectorias educativas como aquellos recorridos por los cuales transcurren los diferentes ámbitos de desarrollo. En consecuencia, trascienden el escenario de lo individual y lo privado, de lo que se puede y no, ya que existen en la medida en que la organización educativa ofrece unos tiempos y espacios, palabras y modos de pensar, hacer y acompañar los procesos escolares en conjunto. Por tanto, implica una mirada y transformación de la cultura organizacional tradicional del centro educativo, si se reconoce que el acompañamiento de trayectorias educativas requiere construir, en cada institución, una consolidación de trabajo en equipo de vincule docentes de aula, de apoyo, orientadores y directivos, que reconocen los siguientes ejes comunes: lecturas de realidades que problematicen las situaciones conflictivas para las trayectorias contando con información precisa que permita definir iniciativas institucionales

En síntesis, la trayectoria es un proceso en el que se ponen de manifiesto las disposiciones y prácticas de los diversos actores. Y si bien existe una correlación entre esas prácticas y el origen social, no se debe soslayar el elemento de construcción que cada actor —sujeto, familia, comunidad— desarrolla a lo largo de toda la experiencia vital. En esa construcción de la trayectoria de vida se ponen en juego un sinnúmero de factores que cada sujeto o grupo toma en cuenta —o no—, consciente o inconscientemente en su accionar (Lera, Genolet, Rocha, Shoenfeld, Guerriera y Bolcatto, 2007, p. 38).

Desde esta perspectiva, el modelo crítico-reflexivo en las actividades de la docencia al interior de la escuela puede estar articulado al enfoque del desarrollo de capacidades, de tal manera que la práctica docente en sus

diferentes niveles de intervención —aula, orientación y directiva— se hagan de la mejor forma posible o con un sentido más allá de las necesidades institucionales, es decir, que abarque también las personales y profesionales en su cotidianidad, o en suma, que permita vincular el conocimiento y la práctica.

Se deriva de lo anterior una comunidad en donde todos aprendemos: los docentes aprenden, la escuela aprende, los estudiantes enseñan a los docentes, los estudiantes aprenden unos de otros, las familias enseñan a la escuela y aprenden de ella, los docentes aprenden juntos, docentes, orientadores y directivos son aliados en la transformación de la escuela y en la generación del sentido de la misma, todos aprendemos unos de otros. En consecuencia, cada integrante de la comunidad, independientemente de su rol, puede estar en modo “enseñable”, si se pretende dar respuesta significativa y con sentido a las exigencias que el siglo XXI está demandando a este escenario. Ese modo enseñable implica, entre otras cosas, escuchar, investigar, asumirse como generador de conocimiento más que consumidor del mismo, en donde la investigación se hace desde y para la escuela, superando el paradigma academicista y considerando la ética como elemento central para la transformación de la escuela y por ende de quienes transitamos en ella.

Así, se concibe la escuela como el espacio que posibilita la construcción de mínimos éticos que sirven de referencia para la vida y la convivencia (IDEP, Secretaría de Educación del Distrito, 2010, p. 2). Para la escuela del siglo XXI se presentan retos en torno a la calidad educativa que se insertan en el marco de los derechos, que trascienden lo académico y que incluyen aspectos como la conciencia en sus diferentes niveles —personal, intrapersonal y comunitario—. Hoy, en el marco de derechos en donde se ubica la educación, se deben incluir aspectos como la dignidad humana, el reconocimiento de la diferencia, la divergencia, la diversidad y el conflicto como factores inherentes a la complejidad del ser humano.

En este orden de ideas, las capacidades están estrechamente ligadas al tema de los derechos fundamentales y la escuela es el escenario propicio para desarrollar pensamiento crítico en torno a su defensa y reivindicación; en otras palabras, es el desarrollo del pensamiento el que permite la garantía de los derechos en el contexto colombiano.

Bajo este planteamiento, la garantía de los derechos está relacionada a las políticas públicas que tienen el cometido de garantizar la dignidad y establecer un equilibrio entre las oportunidades y las libertades. En consecuencia, el interrogante “¿qué son capaces de ser y hacer las personas de manera general y particular?” trasciende el ser capaz de saber en la escuela. De manera que las capacidades implican una pluralidad y una irreductibilidad; de allí la importancia de la claridad en torno a las “Trayectorias de vida”, que trasciendan la rigurosidad de la escuela tradicional hacia resaltar la curiosidad genuina de los niños y las niñas y la flexibilidad teórica del docente a la hora de construir una perspectiva alternativa en donde se cambie el “deber ser” por el “poder/querer ser”.

Las capacidades se agrupan en internas, que son fluidas y dinámicas —rasgos y aptitudes entrenadas y desarrolladas en muchos casos en interacción con el entorno social, económico, familiar y político y que se relacionan con el oficio o profesión, la confianza en sí mismos (lazo afectivo con la madre) y liberación con respecto a sus temores anteriores—; las básicas —aquellas facultades innatas de la persona que hacen posible su posterior desarrollo y formación, conocidas como dones o talentos— y las combinadas o de desarrollo del pensamiento —aptitud suficientemente desarrollada para pensar con sentido crítico o para pronunciarse en público— (Nussbaum, 2012, p. 43).

Desde esta perspectiva, el planteamiento de capacidades (Nussbaum, 2012), supera el de las inteligencias múltiples de Gardner, dentro de las cuales se destacan la intrapersonal —capacidad de conocerse a sí mismo y tener resiliencia ante las adversidades de la vida— y la interpersonal —capacidad de relacionarse con los otros de una manera asertiva—. Ese más allá incluye, entre otros, el reconocimiento de intereses, capacidades, proyecciones, retos y desafíos que “en un orden político aceptable está obligado a procurar a todos los ciudadanos un nivel umbral de las siguientes capacidades centrales: vida, salud física, integridad física, sentidos, imaginación, y pensamiento, emociones, afiliación, otras especies de juego y control sobre el propio entorno (Nussbaum, 2012, p. 53). Se comprende así que un orden político aceptable está obligado a procurar a todos los ciudadanos y ciudadanas un nivel umbral de las diez capacidades centrales mencionadas.

Concretamente, las capacidades ciudadanas esenciales han sido comprendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades y motivaciones que posibilitan el desarrollo del potencial de los sujetos para

conocerse, conocer su contexto, imaginar su transformación y actuar con otros para transformarlo (SED, 2013, p. 5). Estas capacidades se encuentran tanto interconectadas como interrelacionadas, lo cual plantea el reto de un desarrollo integral en el ámbito escolar y, en consecuencia, la necesidad de potenciar la relación pedagógica docentes-estudiantes a través de nuevas dinámicas de enseñanza y aprendizaje.

Cultura de paz

Se observa desde la perspectiva de la complejidad, en sus múltiples interrelaciones, en donde se procure descifrar lo que emerge de ese conjunto interrelacionado más que sus partes. En consecuencia, se buscará una visión sistemática de la cultura, desde su dinámica relacional, como un todo complejo organizado en relación con otras culturas consideradas como tales (Valencia, 2016). De allí la importancia de tomar esta concepción tanto en lo referente a la cultura escolar como a la cultura de paz.

Se asume la paz en relación con el concepto de justicia social y desarrollo, sin que ello implique desligarlo de los derechos humanos y la democracia, en donde se confronta la paz a la violencia y re-significa los conflictos de manera positiva, como motores de transformación, puesto que juegan un rol fundamental en el desarrollo de la vida integral de los seres humanos y la sociedad (Xesús, 1999, citado por Hernández, Luna y Cadena, 2017, p. 153). Desde esta postura positiva de la paz, se deben buscar intereses y puntos de vista comunes que posibiliten, entre otros, el progreso, el desarrollo, la transformación y el bien vivir juntos, lo cual de ninguna manera implica la renuncia a los desacuerdos propios de las interacciones humanas, sino que demanda el encuentro de compromisos individuales y colectivos en la resolución de los conflictos de manera alternativa a como hemos aprendido en nuestra familia como primera escuela y primera casa.

En el siglo XXI se presenta el reto a la escuela tradicional, lo que pone de manifiesto que educar para la construcción de la cultura de paz es educar al ser humano para que ejerza la ciudadanía mundial. Esto también implica acoger todos los niveles y modalidades educativas, partiendo de la experiencia de vida cotidiana, lo cual no forma parte de la política educativa, sino que se ha caracterizado por ser una experiencia de reflexiones y prácticas aisladas, que requieren de una fundamentación teórica y epistemológica coherente con los contextos escolares (Hernández, Luna y Cadena, 2017).

Entendida la cultura de paz como un proceso, no rechaza los conflictos; por el contrario, aprende de ellos, transformándolos en motivadores para su fundamentación y consolidación; son los conflictos que, impregnados de la problemática social, demandan cambio y transformación social. Es por ello que se requiere un enfoque educativo que abandone el espíritu de resignación y la inercia, para dar el salto firme hacia el pensamiento crítico sobre la realidad del hecho social (Hernández, Luna y Cadena, 2017, p. 157).

Considerando que precisamente la cultura de paz es un proceso de consolidación de una nueva manera de ver, entender y de vivir el mundo, la escuela se convierte en el escenario para lograrlo, empezando por el ser y la incidencia en la construcción de la conciencia en el actuar individual y sus repercusiones en el colectivo.

Si bien algunos podrían pensar que no es posible ni necesario hablar de paz en la escuela a niñas y niños desde los cuatro años, la coordinadora tiene la certeza de que sí lo es. “La paz la construimos en los actos cotidianos. Cuando nuestros estudiantes escuchan a los demás, se ponen en los zapatos de los otros, hacen la fila, ceden el turno y comparten. A diario construimos los acuerdos que nos permiten vivir en armonía” (SED, 2017).

Desde un concepto de paz, donde los derechos humanos ocupan un lugar principal, la paz en sentido positivo corresponde a una nueva comprensión, vinculada directamente a los derechos humanos de la tercera generación, es decir, los derechos que priorizan el valor de la solidaridad.

Al respecto, coinciden los expertos en que la paz es calificada universalmente como un derecho humano y un requisito necesario para ejercer los demás derechos y deberes de las personas y la ciudadanía (Hernández, Luna y Cadena, 2017, p. 153).

El reto al respecto es una educación con sentido de humanidad, para derribar barreras físicas y simbólicas. En consecuencia, ser ciudadano se constituye en un proceso de aprendizaje con otros y a partir de otros, implica definir al individuo como sujeto y verlo en relación con los demás, porque son sujetos determinados los que actúan como ciudadanos. La ciudadanía va ligada a la aparición de los estados modernos en cuyo contexto se definen y se ejercen los deberes y derechos ciudadanos; es decir, que está ligada al reconocimiento de una determinada comunidad de vida social que es política y regulada jurídicamente. Tiene, pues, una

doble cara: la individual y la grupal o comunitaria y tiene un doble significado (Cortina, 1997, p. 36).

La ciudadanía se convierte en el ejercicio del derecho del ciudadano de participar, incidir y transformar las condiciones de vida de las comunidades en donde ejerce su derecho. Por consiguiente, está directamente relacionada con los derechos humanos en dos ámbitos esenciales que son el respeto y la garantía de estos, por lo cual está vigente la reflexión desde la escuela como escenario garante de estos en la población infantil y juvenil desde los diferentes actores que la integramos y, por consiguiente, ligada a las “Trayectorias de vida” en las transiciones de la escuela.

Por su parte, la convivencia hace referencia a la posibilidad de establecer relaciones armónicas, resolver pacíficamente los conflictos y erradicar cualquier forma de violencia y discriminación (SED, 2013a). Es decir, la convivencia se enmarca en la participación de seres sociales en actividades grupales que garantiza posibilidades de desarrollo, humanización e inserción cultural. Hoy, y en el marco de derechos en donde se ubica la educación, se deben incluir aspectos como la dignidad humana, el reconocimiento de la diferencia, la divergencia y el conflicto como factores inherentes a la complejidad del ser humano. Por ello, es indispensable incluir los mecanismos alternativos de resolución de conflictos como un apartado esencial en los manuales de convivencia escolar.

Por ende, ciudadanía y convivencia se constituyen en caminos integrados para la transformación y construcción en colectivo de una mejor sociedad, cuyo eje es el reconocimiento individual como sujetos de derechos, activos, empoderados e integrales (SED, 2013).

Por su parte, “la ética que ha de regir las relaciones no puede tener un contenido mucho más rico que el de los principios de justicia y de solidaridad humana; como ética mínima” (Cortina, 1996). La base de la ética está en el reconocimiento y la aceptación legítima del otro, situación que plantea un desafío en la escuela, más allá de un deber, desde la perspectiva del poder/ser e inicia con el reconocimiento de que cada uno de nosotros existe con relación al otro y que sin el otro no podemos ser. Como bien lo plantea Edgar Morín (1999), educar para comprender las matemáticas es una cosa, educar para la comprensión humana es otra, ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad. En este orden de

ideas, la ética no se podría enseñar con lecciones de moral, sino que debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo, parte de una especie, de una sociedad. En consecuencia, de esta triple realidad, para que todo desarrollo sea verdaderamente humano, debe comprender el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana.

En definitiva, la ética representa la decisión individual de asumir las responsabilidades que conlleva el reconocimiento de la alteridad, la otredad, y pagar el costo que sugiere tomar esa decisión y vivir en torno a esta.


Por lo anterior, este ejercicio intelectual promovido desde la dirección escolar, favorece la construcción colectiva del conocimiento, donde cada miembro del equipo docente de primera infancia y básica primaria aporta su saber y experiencia al servicio de un proyecto común que se materializa en la formulación de la secuencia didáctica plasmada en las cartillas, y como estrategia pedagógica de formación transversal donde se articula la cátedra de paz, el área de Ética y valores humanos y el proyecto de ciudadanía y convivencia al plan de estudios de la escuela.

Material didáctico

Orienta a los docentes de manera secuencial y a través de diferentes estrategias, por lo que se hace necesario incluir una estrategia pedagógica y didáctica desde la experiencia.

Estrategias Pedagógicas y Didácticas

Tabla 3. Estrategia pedagógica y didáctica “El personaje de la semana”.

Presentación
<p>El personaje de la semana asume a los niños como protagonistas en torno a los cuales deben girar noticias de la semana generadas por la familia y participación especial dentro de la comunidad educativa.</p>


Justificación

Los niños y niñas del grado primero de básica primaria presentan, a nivel general, familias disfuncionales en las cuales se observan problemas de violencia.

La familia como primer entorno socializador desempeña un papel fundamental en los procesos de aprendizaje de los niños, por lo que se requiere involucrarlos en las actividades de la escuela como segundo escenario socializador.



Propósitos

General

Fortalecer los vínculos familiares y elevar la autoestima en los niños en cada una de sus trayectorias de vida, invitando al reconocimiento dentro del grupo familiar y la demostración del amor.

Específicos

1. Reconocerse como perteneciente a un grupo familiar.
2. Sentirse amado por la familia que lo vio nacer, lo conoce y lo cuida.
3. Fortalecer los lazos de familiaridad a través de demostraciones de amor, palabras de afirmación y actos de valoración del otro y los otros.
4. Elevar los niveles de autoimagen, autoestima, e identidad en los estudiantes

Marco de referencia

De acuerdo con la psicóloga infantil María Luisa Pereira (2007), la autoestima es un elemento básico en la formación personal de los niños. De ella dependerán sus aprendizajes y sus buenas relaciones. Cuando un niño adquiere una buena autoestima se siente competente, seguro, y valioso. Entiende que es importante aprender, y no se siente disminuido cuando necesita ayuda. Será responsable, se comunicará con fluidez, y se relacionará con los demás de una forma adecuada. Por lo tanto, la familia juega un papel primordial en la formación de la autoestima en los niños.

Metodología secuencia didáctica

1. Por medio de una circular informativa se sensibiliza e invita a los padres de familia a elaborar una cartelera llamada "El personaje de la semana" y el nombre del estudiante. En esta cartelera se consignarán las experiencias más significativas, desde que su hijo llegó al hogar, resaltando la importancia de hablar de lo positivo del nacimiento del niño o niña para la familia, del amor que le ofrecieron y de lo fundamental que es el estudiante para su familia.

Metodología secuencia didáctica

2. La familia se presentará con la cartelera el día asignado por la docente, pueden asistir todos los miembros de la familia que deseen demostrarle amor e importancia al niño en este día.
3. Cada uno de los miembros de la familia asistente se presentará ante el grupo de estudiantes y uno de ellos expondrá cada una de las fotos de la cartelera, contando los momentos especiales en la vida del niño, desde su nacimiento hasta la actualidad. También señalará algunas de sus preferencias en comida, juegos, películas, etcétera.
4. Una vez han escuchado cómo ha sido la vida del personaje de la semana, los estudiantes compañeros de clase le hacen preguntas a la familia, por ejemplo: ¿Qué hacen en familia para compartir un domingo? ¿Qué quiere ser el niño cuando sea grande?, entre otras.
5. Al final, los compañeros participan espontáneamente, contándole a la familia lo mucho que quieren al niño en la clase, cómo se comporta como compañero y felicitándolos por ser una familia con tanto amor. La docente también hace su aporte valorativo al niño y a la familia.
6. Para concluir la exposición, la familia del personaje de la semana le regala un dulce, o una colombina a cada niño del salón.
7. Durante toda la semana, el niño que expuso su cartelera es designado por la docente para entregar a sus compañeros los materiales cuando corresponda y para otras actividades de liderazgo.

Fuente: Diana Carolina Ortiz Cerinza, docente y Diana Marcela Méndez Gómez, coordinadora (2019).

En la secuencia didáctica los protagonistas son Paulito y Paulita, un niño y una niña —haciendo referencia al nombre de la institución educativa— con afinidades e intereses propios de la etapa del desarrollo en la que se encuentran los estudiantes a los que está dirigido el Programa de formación, que está articulado a la malla curricular en “Proyecto de vida: ética y valores y cátedra de paz”.

Logo: Paulito y Paulita construyen sentido de vida en sus trayectorias en la escuela.



Fuente: Elaboración propia a partir de la participación de estudiantes y exalumnos en 2013 y 2014.

Adicionalmente, la secuencia didáctica planteada en el material se basa en la educación integral desde el enfoque basado en la experiencia, la problematización y la reflexión individual-colectiva sobre vivencias en torno a las relaciones intra e interpersonales y al “Trayecto de vida” en donde lo cotidiano es estudiado, cuestionado y repensado de manera significativa (Méndez, 2019).

Foto 4: Collage: experiencia pedagógica “Material didáctico para Trayectorias de vida y cultura de paz”. Trabajo con familias, estudiantes y docentes. Fuente: archivo del proyecto (2014-2019).
Tomadas por varios miembros del equipo.



De la teoría a la práctica o de ¿cómo hacerlo posible?

Tabla 4: Fases de desarrollo “Material didáctico para Trayectorias de vida y cultura de paz

Fase 1: Investigación
<p>Vinculación de diferentes actores de la comunidad educativa: estudiantes representantes de aula regular y programa “Volver a la escuela”, docentes representantes del Comité de convivencia, padres/madres de familia, directivos coordinadores de convivencia (2013 y 2014)</p> <p>Reconocimiento de factores endógenos y exógenos que inciden en la escuela y en la problemática de convivencia.</p> <p>Antecedentes y problematización.</p> <p>Responsables: gobierno escolar bajo el liderazgo de directivo docente coordinadora. Presupuesto: PIECC Alcaldía Local de Kennedy/ Dirección Local de Educación</p>
Fase 2: Contextualización y diseño
<p>Bajo el liderazgo de coordinación, los docentes de primera infancia y básica primaria de la jornada mañana realizan una organización de los datos, se realiza un reconocimiento a la problemática central, sus causas y efectos en la dinámica escolar.</p> <p>Se establece el objetivo general y los específicos (2013-2014).</p> <p>Se definen los equipos de trabajo, los ejes y la estructura del material didáctico (2014).</p> <p>Pensamiento crítico y otros referentes conceptuales</p>

Fase 2: Contextualización y diseño
<p>Responsables: equipo de básica primaria jornada mañana y directivo docente coordinadora.</p> <p>Presupuesto: PIECC, Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito</p>

Fase 3: Pilotaje
<p>Se realizan pilotajes de algunas unidades didácticas con estudiantes y familias de la jornada de la mañana y se articula el programa de educación sexual y prevención del abuso de Félix y Susana como articulador de la experiencia.</p>
Fase 4: Implementación
<p>Fase 4.1. Implementación en primera infancia y grado primero (2015). Fase 4.2. Implementación en grados segundo, tercero y cuarto jornada mañana (2016). Fase 4.3. Implementación en primera infancia y básica primaria (ciclos 1 y 2) en jornada tarde (2017).</p>

Fase 5: Visibilización
<p>Foro pedagógico institucional, local y distrital en 2015.</p> <p>Artículo Revista PIECC 2015.</p> <p>Entrevista in-situ SED 2017.</p> <p>Evento académico RED-DCCI 2018.</p> <p>Entrevista para artículo Revista Palabra Maestra, 2018.</p>

Fase 5: Visibilización
<p>Convocatoria IDEP para proceso inicial 2019: Cecilia Quevedo Mejía, docente y Diana Marcela Méndez Gómez, coordinadora.</p> <p>Foro Pedagógico Internacional Salle, 2019. Aula Itinerante IDEP mayo 2019. Foro/Feria Institucional Paulo VI, agosto 2019.</p> <p>Responsables: El equipo y la coordinadora comparten la experiencia. Presupuesto: SED, Oficina de Prensa/Fundación Compartir/IDEP “Pensamiento crítico”.</p>
Fase 6: Proyección
<p>Continuar con el proceso de asesoría del IDEP, 2020.</p> <p>Realizar proceso de evaluación e impacto de la implementación de la experiencia 2020-2021.</p> <p>Consolidación como comunidad de aprendizaje.</p> <p>Ajustarlo acorde a las herramientas TIC para el trabajo colaborativo en el aula.</p> <p>Posicionar la experiencia como herramienta didáctica.</p> <p>Responsables: Equipo de primera infancia y básica primaria de la jornada mañana y tarde, bajo el liderazgo del directivo docente coordinadora.</p> <p>Presupuesto: Entidades públicas y alianzas estratégicas.</p>

Fuente: Elaboración propia

Referencias

- Acevedo, D. (2019). Sentido de escuela en jóvenes de América Latina: tendencias investigativas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(4), 1-14.
- Aguado, O., Ballesteros, B. y Mata, B. (2013). El sentido de la escolaridad obligatoria: igualdad de oportunidades versus selección y competitividad. *Avances en Supervisión Educativa*, (18). Recuperado de: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/152>
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigación en educación

- ambiental en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, (2). UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda. Caracas, Venezuela.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento Crítico. Técnicas para su desarrollo*. Aula Abierta. Editorial Magisterio: Bogotá.
- Cortina, A. (1996). *Ética mínima*. Madrid.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid; Alianza Editorial,
- Frankl, V. (1988). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1999). *El hombre en busca de sentido último*. Barcelona: Paidós.
- Greco, M. (2015). *Las trayectorias educativas desde la perspectiva de una psicología educacional contemporánea*. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.academica.org/000-015/450>
- Hernández, I., Luna, J. y Cadena, M. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Histórica de la Educación Latinoamericana*, 19(28). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Recuperado de: https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/5596/5561
- IDEP (2018). *El desafío de “ir juntos”... una experiencia de acompañamiento pedagógico para el reconocimiento del saber del maestro*. Tomo I. Bogotá: IDEP.
- Lera, C., Genolet, A., Rocha, V., Schoenfeld, Z., Guerriera, L. y Bolcatto, S. (2007). Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social. *Revista Cátedra paralela*, (4) Recuperado de: http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00044f001t1.pdf

- Méndez, D. (2015). Caminante no hay camino, se hace camino al andar. Experiencia de acercamiento al PIECC Paulo VI. *Revista PIECC Kennedy*. Bogotá.
- Méndez, D. (2019). *Construcción colectiva del conocimiento para mejorar la convivencia escolar*. Ponencia presentada en el Foro Latinoamericano Orientación transicional para El sentido de Vida. República Dominicana. Junio 2019. Recuperado de: https://issuu.com/amilkarbrunal/docs/ponencias_foro_latinoamericano_.r.dominicana_jun
- Moreno, W. y Velásquez, M. (2012). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 53-73. doi:10.15366/reice2017.15.2.003
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Trad. Vallejo Gómez, M., con la contribución de Vallejo Gómez, N.). París, Francia: UNESCO.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades "propuesta para el desarrollo humano"*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación, RELAPRO. (2018). Modelo pedagógico Bio-Psicosocial de Orientación Educativa. Orientación Transicional para el Sentido de Vida. *Revista Latinoamericana de Orientación y Desarrollo Humano*, (4). Recuperado de: https://issuu.com/amilkarbrunal/docs/orientacion_2018_orientacion_n_tran
- Rodríguez, A. (2016). *Pensamiento crítico. América Latina en Movimiento*. Recuperado de: <https://www.alainet.org/articulo/179914>
- Santos, M. (2000). *La escuela que aprende, retos, dificultades y esperanzas*. En: Diez años de formación del profesorado en el centro de profesores de ELDA (1990-2000). Cefire de Elda. Recuperado de: http://cefire.telemaco.es/eniusimg/enius4/2002/06/adjuntos_fichero_3782.pdf#page=50

Secretaría de Educación del Distrito. Subsecretaría de Integración Interinstitucional (2013a). *Manual de Sistematización de los Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*. Bogotá.

Secretaría de Educación del Distrito. Subsecretaría de Integración Interinstitucional (2014a). *Lineamiento Pedagógico de la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*. Bogotá.

Secretaría de Educación del Distrito. Portal de Noticias (2017). *La coordinadora que le pone el alma a la paz desde la infancia*. Bogotá, abril. Recuperado de: https://issuu.com/secretariadeeducacionbogota/docs/boletin_abril_final_issu

Touriñán, J. (2015). *Pedagogía meso axiológica y concepto de educación*. Andavira editora. Santiago de Compostela (A Coruña). Recuperado de: http://webspersoais.usc.es/export9/sites/persoais/persoais/josemanuel.tourinan/descargas/Presentacixn_libro_PMyCE_2015.pdf

Valencia, M. (2016). *El paradigma abya-yalista, cuna del pensamiento indígena y la educación intercultural, otra visión de la orientación humana*. *Revista Ergo Sum*, 24(3). Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10452159002>

Memorias de paz. Narrativas de niños, niñas, jóvenes y comunidades que construyen país

Nidia Cristina Martínez¹
Ana Brizet Ramírez-Cabanzo²
Tadiana Guadalupe Escorcía Romero³
Luz Myriam Fajardo Muñoz⁴
Mónica Yasmín Cuinem⁵
Karen Andrea Martínez⁶
Jenny Cárdenas⁷
María Helena Ramírez Cabanzo⁸
Karen Johanna Ruiz⁹
Marcela Díaz Becerra¹⁰
Andrea Campos de la Rocheo¹¹
Diego Alexis Rojas¹²
Carlos Martínez Pacheco¹³
José Joaquín Vargas¹⁴
Jonathan Eduardo Ruiz Ramírez¹⁵
Aura Milena Chindoy Jamioy¹⁶
Karina Díaz López¹⁷
Stefanie Romero Lozano¹⁸
Zulma Giovanna Delgado¹⁹
Edith Constanza Negrete²⁰
Elsa Patricia Parra²¹
Edwin Alberto Bolaños²²
René Ramos Suárez²³
Inés del Rosario Muñoz de la Rosa²⁴
Hermann Pava²⁵

-
- 1 Magíster en Educación. Especialista en Multimedia Educativa y Licenciada en Educación Preescolar. Maestra del Colegio República de Panamá IED y Docente Universitaria UNIMINUTO. Correo: nidianoviembre12@hotmail.com
 - 2 Doctora en Educación, Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Licenciada en Básica Primaria. Maestra del Colegio República de Colombia IED. Docente de la Maestría en Comunicación – Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Coordinadora de la Red Chisua. Correo: anabrizet@gmail.com

Contextualización

“Memorias de paz” es una propuesta de la Red CHISUA, colectivo de maestros y maestras investigadores que surge del encuentro de voces, afectos y relatos frente al acontecer educativo, a partir del cual se teje un diálogo cultural alrededor de los saberes, las narrativas y experiencias de las infancias, juventudes y comunidades. De manera particular, diecinueve experiencias desarrolladas en distintas instituciones educativas de Bogotá y en una Casa de Pensamiento Indígena, conversan en torno a la construcción de la paz, hilando las voces de niños, niñas, jóvenes, familias y comunidades de diferentes ciclos. Para la convocatoria del IDEP, este macroproyecto se inscribe en el nivel de acompañamiento inicial.

Durante 2019, entran en diálogo las propuestas —de aula, de investigación y/o de innovación educativa— para reconocer las prácticas que se vienen potenciando en cada una de las instituciones y cómo confluyen para co-construir desde sus narrativas no solo qué violencias encuentran en sus territorios, sino particularmente cómo desaprenderlas en favor de una cultura de paz. Para ello, los encuentros entre las maestras y maestros líderes se agencian como un pretexto para tejer la red de encuentros y aprendizajes que dinamicen propuestas desde las voces de las comunidades. Lo anterior ha permitido decantar las problemáticas presentes en cada espacio, aspectos comunes y directrices para el tejido conjunto.

En tal sentido, el presente escrito busca ser una memoria que de manera permanente “escarmena²⁶” la lana para estirar los fragmentos y encontrar la fibra de un saber comunitario. Por lo anterior, se parte de los antecedentes que referencian los orígenes de este macro proyecto, acompañado de

-
- 3 Magíster en Estudios en Infancias, Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano, Licenciada en Psicología y pedagogía, Normalista. Docente de la Universidad El Bosque, en la Licenciatura Educación Infantil. Maestra del Colegio José Asunción Silva IED – Ciclo Inicial. Correo: naomitadi@gmail.com
 - 4 Especialista en Lúdica y Pedagogía del Aprendizaje y en Educación Ambiental, Licenciada en Educación Preescolar. Maestra del Colegio José Asunción Silva IED - Ciclo Inicial, miembro de la Red CHISUA. Correo: fajaluz@gmail.com
 - 5 Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria y Licenciada en Básica Primaria. Maestra del Colegio La Gaitana IED. Correo: mycuineme@gmail.com
 - 6 Magíster en Comunicación – Educación y Licenciada en Pedagogía infantil. Docente SED. Maestra del Colegio La Aurora IED. Correo: kamartinez@educacionbogota.edu.co

aquellas razones por las que esta apuesta resulta vital e importante para nuestras comunidades, para la educación y para esta nación de la que somos parte en tiempos del post-acuerdo y el contexto problemático en el que vivimos. Seguidamente, se presentan los propósitos centrales y específicos que muestran el camino del tejido que se ha abordado, que nos acerca hacia la configuración de pensamiento crítico que el grupo ha venido construyendo y a un plan de acción que como derrotero demarca motivos y senderos de este sentir en red, desde las infancias, juventudes, familias, maestras y maestros.

Presentación de la experiencia

“Memorias de paz” es una apuesta pedagógica de diecinueve experiencias desarrolladas en los colegios: República de Colombia, José Asunción Silva La Gaitana, República de Panamá, La Aurora, Ramón de Zubiría, Fernando Soto Aparicio, María Mercedes Carranza, La Joya, Cundinamarca, Carlos Albán Holguín IED, Brisas del Diamante, Casa de Pensamiento Intercultural Shinyac, Próspero Pinzón IED, Ciudad Bolívar Argentina IED, INEM Kennedy, Escuela Normal Superior Distrital María Montessori y el ITI Francisco José de Caldas. De esta manera, maestras, maestros

-
- 7 Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria y Licenciada en Ciencias Sociales. Maestra del Colegio República de Colombia. Correo: jmandromeda@gmail.com
 - 8 Doctora en Ciencias Pedagógicas. Licenciada en Ciencias Sociales. Maestra del Colegio Fernando Soto Aparicio IED. Correo: poporoquimbaya@gmail.com
 - 9 Magíster en Comunicación - Educación. Licenciada en Pedagogía Infantil. Maestra del Colegio Ramón de Zubiría IED. Correo: kj1012_1012@hotmail.com
 - 10 Magíster en Educación. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Maestra del Colegio María Mercedes Carranza IED. Correo: marceladiazb2016@gmail.com
 - 11 Magíster en Educación. Licenciada en Biología. Maestra del Colegio La Joya IED. Correo: anico0@gmail.com
 - 12 Magíster en Comunicación - Educación, Licenciado en Ciencias Sociales. Maestro Colegio Cundinamarca IED. Correo: diegorm1114@gmail.com
 - 13 Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación. Magíster en Comunicación - Educación. Licenciado en Básica Primaria. Maestro de Colegio Carlos Albán Holguín IED. Correo electrónico: deontopia@gmail.com
 - 14 Magíster en Comunicación - Educación. Candidato a Magíster en Estudios Sociales. Licenciado en Ciencias Sociales. Maestro del Colegio Brisas del Diamante IED. Correo electrónico: josej.102@gmail.com

yen país”; una mochila abierta y continua a la polifonía del encuentro subjetivo, dispuesta a pintarse de los colores de la esperanza, porque las flores que acompañan el tejido rememoran las personas que han sido invisibilizadas, desconocidas, subordinadas, pero a quienes justamente la memoria del tejido restituye y reafirma, en escenarios de voz propia. Esta apuesta de diálogo cultural está caracterizada así:

La mochila nos contiene, es tinaja. Los hilos, los trenzados y las manos tejedoras dan cuenta de cómo sus narrativas nos hablan de experiencias vitales, atravesadas por el territorio, la pobreza y las violencias del conflicto armado, pero también por la potencia de sus tradiciones, saberes originarios, canciones, atuendos, rituales y sonoridades por el buen vivir.

Pensar el contexto nos permite recrear, como maestras y maestros, la práctica pedagógica, para proponernos gestar ambientes de reconciliación y reparación simbólica, a partir de esta apuesta denominada “Memorias de paz: narrativas de niños, niñas, jóvenes y comunidades que construyen país”; una mochila abierta y continua a la polifonía del encuentro subjetivo, dispuesta a pintarse de los colores de la esperanza, porque las flores que acompañan el tejido rememoran las personas que han sido invisibilizadas, desconocidas, subordinadas, pero a quienes justamente la memoria del tejido restituye y reafirma, en escenarios de voz propia. Esta apuesta de diálogo cultural está caracterizada así:

20 Magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Licenciada en Biología. Maestra del Colegio INEM Kennedy. Correo electrónico: negretesoler@gmail.com

21 Magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Lic. en Biología. Maestra del Colegio INEM Kennedy. Correo electrónico: elsapatriaciparra@gmail.com

22 Magíster en Filosofía. Licenciado en Filosofía y Letras. Maestro Colegio Cundinamarca. Correo electrónico: edwinbof@gmail.com

23 Magíster en Educación. Filósofo. Maestro del Colegio Próspero Pinzón IED. Correo electrónico: ramos2007suarez@gmail.com

24 Licenciada en Filosofía y letras. Maestra Colegio Próspero Pinzón IED. Correo electrónico: inesdelrosario@gmail.com

25 Especialista en manejo del postcosecha de frutas y hortalizas. Ingeniero Agrónomo. Maestro del Colegio Próspero Pinzón IED. Correo electrónico: agropava@gmail.com

26 Proceso en el que las tejedoras estiran los fragmentos de la lana separando las fibras hasta obtener el hilo del grosor deseado.

Nombre de la experiencia	Colegio	Líderes pedagógicos
1. Narrativas infantiles de paz: un espacio vital de encuentros	República de Panamá	Nidia Cristina Martínez
2. Del revés al encuentro	José Asunción Silva	Tadiana Guadalupe Escorcia Romero y Luz Myriam Fajardo
3. Kipuy: narrativas del buen vivir	La Gaitana	Mónica Yasmín Cuineme
4. CreaTIC: centro de medios escolar aurorista	Coegio La Aurora	Karen Andrea Martínez
5. Construcción de luchas por la memoria	República de Colombia	Jenny Cárdenas
6. Sujetos sentipensantes que deconstruyen violencias	Fernando Soto Aparicio	María Helena Ramírez Cabanzo
7. La artesanía de la palabra infantil: niños y niñas empoderados que piensan críticamente el entorno	Ramón de Zubiría	Karen Johanna Ruiz
8. Oralitura y Memoria: forjando identidades por el territorio en niños y niñas	María Mercedes Carranza	Marcela Díaz Becerra
9. Club Natura Paz	La Joya	Andrea Campos de la Roche
10. Prosumidores históricos construyendo memoria	Cundinamarca	Diego Alexis Rojas y Edwin Alberto Bolaños
11. Intersubjetividades a través de diarios personales, una herramienta para leer y escribir memoria histórica	Carlos Albán Holguín	Carlos Martínez Pacheco
12. Memorias, Escuela y Resistencias: un ejercicio desde el pensar, sentir e imaginar	Brisas del Diamante	José Joaquín Vargas Camacho
13. Pedagogías en familia para reconstruir territorio	Casa de Pensamiento Intercultural Shinyac.	Aura Milena Chindoy Jamioy
14. Secuoyas: enredados con nuestras raíces	Próspero Pinzón	Jonathan Eduardo Ruiz, Hermann Pava Beltrán, Inés del Rosario Muñoz de la Rosa, René Ramos

Nombre de la experiencia	Colegio	Líderes pedagógicos
15. Tipologías y distopías narrativas: navegando por el pensamiento crítico del sur.	Ciudad Bolívar Argentina	Karina Díaz López. Stefanie Romero Lozano
16. Corpografías de paz	ITI Francisco José de Caldas	Zulma Giovanna Delgado Ríos
17. Botiquín Verde	INEM Kennedy	Jaime Álvarez López
18. Astronomía Ancestral	Escuela Normal Superior Distrital María Montessori	Jaime Álvarez López
Investigando ¡Gestamos Cultura de Paz: TIC-TAC-TEP!	República de Colombia	Ana Brizet Ramírez-Cabanzo

En los encuentros de red, empezamos a visibilizar reflexiones comunes en los diversos espacios educativos para pensar la paz desde el empoderamiento de las voces de infantes, jóvenes y maestros, campesinos, afrocolombianos, recuperadores ambientales, entre otros actores sociales de las comunidades que luchan por su reconocimiento como sujetos y que nos enseñan cómo construir una política desde abajo, con su cuerpo, su territorio y en sus capacidades desplegadas, como plantea Ricoeur (2004), del poder decir, del poder contar, del poder actuar, del poder ser imputable y el poder ser promesa.

En consecuencia, “Memorias de paz” propone recuperar las narrativas para la paz, la reconciliación y la memoria que se agencian desde las experiencias nombradas como vector para el reconocimiento ético y político del otro, la mirada al conflicto, la convivencia, la formación de sujetos sentipensantes, y la promoción de una ciudadanía consciente a partir de los múltiples lenguajes de la cultura popular, el mundo escolarizado, la ciudad, las organizaciones y colectivos de base. Este escenario fecunda un diálogo de saberes que nos enseña a “aprender críticamente” desde la cotidianidad y la valía de lo que cada educador fomenta con las diferentes poblaciones en qué interactúa. Algunos de los avances logrados durante el 2019 son:

Encontrarnos desde la Red y reconocernos como un colectivo con intereses y apuestas solidarias. De allí se empezaron a poner en diá-

logo las experiencias, para buscar puntos comunes que se aúnan a la construcción de culturas de paz desde las prácticas pedagógicas.

Posibilitar que, de manera continua, fuese presencial o virtualmente, los maestras y maestras de estas experiencias nos juntáramos para hacer reconocimiento de cada una de sus prácticas a partir de sus lenguajes y lógicas. Estas dinámicas conllevaron a reflexionar en torno a las mismas y de manera conjunta tejer acciones para la construcción de culturas de paz con un énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico intercultural.

Participar en convocatorias diversas para exponer y enriquecer los avances del macro proyecto, logrando consolidar una voz común que reafirmara la necesidad de reflexionar sobre nuestras experiencias y por ende su sistematización. Uno de los frutos de este proceso, es la producción del texto “Trenzando la paz: infancias, juventudes y comunidades que construyen país”, el cual se encuentra listo para publicar.

presentación de la ponencia “Memorias de paz: desaprender las ecologías violentas para narrarnos desde el lugar de la esperanza” en el I Simposio Internacional Justicia Social e Inclusión: Implicaciones para la Agenda Educativa del Siglo XXI, Universidad El Bosque, 13 y 14 de junio de 2019.

Presentación de la ponencia “Desaprender las ecologías violentas para narrarnos desde el lugar de la esperanza” como conferencia central en la Cátedra Itinerante de Infancia y Paz en la Universidad El Bosque el 29 de agosto de 2019.

Participación de cuatro experiencias del macro proyecto Memorias de paz, en la Cátedra Itinerante Infancia y Paz: Cuerpo, territorio y contextos, en la Universidad Santo Tomás, el 11 de septiembre de 2019.

Presentación de la ponencia “Desaprender las ecologías violentas para narrarnos desde el lugar de la esperanza” en el Congreso de Investigaciones Debates sobre la Educación Inclusiva y la Diversidad, en la Universidad del Bosque el 5 y 6 de noviembre de 2019. Presentación de la ponencia “Memorias de paz: desaprender las

ecologías violentas para narrarnos desde el lugar de la esperanza” en el XXII Foro pedagógico internacional: Formación docente y pensamiento crítico, en la Universidad de La Salle, el 8 y 9 de noviembre de 2019.

Presentación de la ponencia “Memorias de paz: narrativas de niños, niñas y jóvenes que construyen país” en el Encuentro Internacional Comunicación-Educación en el Siglo XXI: trayectorias y desafíos, 19 y 20 de noviembre en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Participación de dos experiencias del macro proyecto Memorias de Paz, en el Encuentro de Intercambio y Reflexión conjunta sobre Experiencias significativas de educación para la paz en colegios, organizado por las organizaciones Ciudadanías por la Paz de Colombia, la Red Rodeemos el Diálogo y el Observatorio de Juventud de la Universidad Nacional, con el apoyo del Colectivo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo y el IEPRI, que será desarrollado en la Universidad Nacional en los próximos días.

En estos eventos hemos participado como ponentes, pues el propósito de esta red es seguir tejiendo saberes, socializar las construcciones realizadas, las apuestas de las comunidades y los nuevos retos que emergen se constituyen en una alternativa para apostarle a la paz, desde la visibilización de las voces de quienes han sido subvalorados. De otra parte, porque como red los ejercicios de escritura, socialización y diálogo con otros fortalece la construcción del saber pedagógico y nos permite asumirnos como intelectuales de la educación.

Antecedentes

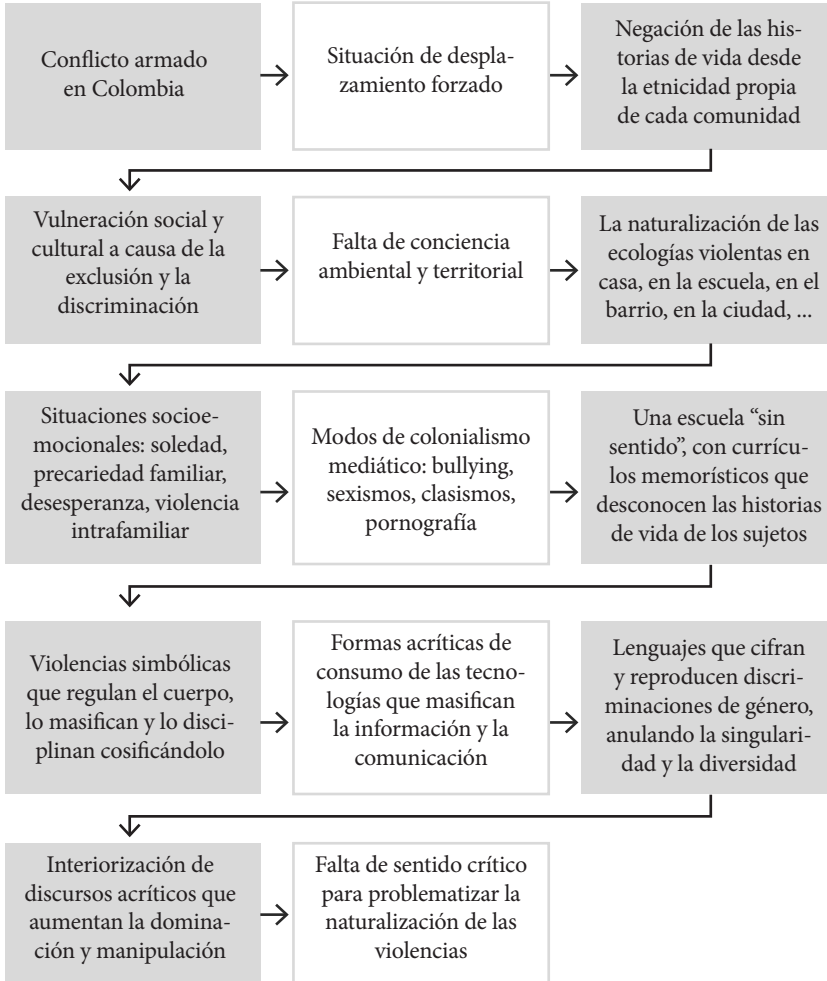
Los logros mencionados tienen razón de ser en los siguientes antecedentes:

Todas las experiencias entran en el proceso de problematización de la cultura escolar y desde allí hallan tópicos necesarios para articular las realidades de país como elemento vital de la educación.

La identificación de violencias que se reproducen en las trayectorias vitales de niños, niñas, jóvenes y comunidades de las diferentes localida-

des. Por ende, las experiencias evidencian cómo, desde el vínculo familiar, escolar, barrial, de ciudad y de país, han atravesado situaciones como:

Gráfica 1. Ecologías violentas caracterizadas en las comunidades.



Fuente: Elaboración propia.

El compromiso para fomentar culturas de no violencia desde referentes históricos, geopolíticos y culturales, dirigidas al respeto por el otro, la igualdad, la garantía de los derechos humanos, la diversidad y la construcción de memorias históricas.

Las maestras y los maestros descubren el potencial del relato y se proponen reconocer los contextos de vida de los niños, niñas, jóvenes y comunidades con que interactúan, con el fin de acortar las brechas entre la familia, la localidad, el barrio, la ciudad, el país y las regiones, con los saberes escolares.

Asimismo, se revela cómo desde el arraigo al territorio y las ritualidades propias de las comunidades, es posible emprender acciones que se propongan recuperar sus relatos, sus tradiciones y sus formas de comunidad.

Se revitaliza el pensar la identidad propia de los territorios indígenas en territorios urbanos, con el objetivo de fortalecer las cosmovisiones, tradiciones, usos y costumbres de los pueblos indígenas en la primera infancia, sabiendo que los niños, las niñas y los jóvenes son la base primordial para fortalecer la cultura, y en ellos reside el sostén de enseñar lo que se tiene. Dentro de la educación inicial, la medicina ancestral, la lengua materna, las artesanías, la música, la danza, la memoria, entre otros saberes, se convierten en pilares fundamentales de la resistencia de las comunidades indígenas — Entrevista realizada a Chindoy Aura, sabedora artesana comunidad indígena Camentsa—.

El reconocimiento del potencial pedagógico de los materiales didácticos, textos, documentales y demás recursos desarrollados por el Centro de Memoria Histórica, para ser articulados a los itinerarios de las experiencias.

La afirmación de la necesidad de resignificar la escuela desde un sentido inter y transdisciplinar, que a su vez promueva otro tipo de interacciones entre niños, niñas, jóvenes y comunidades, con el saber, con la escuela, con el entorno, con las realidades de país, todas dirigidas a la innovación pedagógica.

La articulación de los repertorios tecnológicos digitales, audiovisuales, visuales y objetos de la cultura popular de las comunidades, a los procesos escolares, promoviendo mediaciones críticas y propositivas para la información, la comunicación, el aprendizaje, el conocimiento, el empoderamiento y la participación.

Justificación

Repensar las subjetividades de niños, niñas, jóvenes, comunidades y maestros desde la cotidianidad en la escuela, alrededor de las ecologías violentas que vivimos como país, se constituye en el horizonte fundamental de esta propuesta investigativa. Partimos de la necesidad de apuntarle a otra forma de convivir y de ser sujetos políticos, y para ello, creemos en las oportunidades de esperanza y de reinención desde las experiencias pedagógicas que, como maestras y maestros, desarrollamos.

Ahora bien, situarnos en la capacidad narrativa de los sujetos se convierte en la clave para reconocer quién es el otro que me constituye, y sabiendo que las ecologías violentas han marcado a nuestras sociedades, los relatos compartidos van permitiendo los desaprendizajes de las diferentes violencias sexistas, clasistas, armadas, ideológicas, y políticas que rodean los contextos de vida de las poblaciones. Esta propuesta se justifica en la medida en que los diálogos permiten el encuentro entre sujetos, acciones, contextos y posibilidades de esperanza que nos reconcilien y reparen simbólicamente para aprender a vivir en paz.

Sin embargo, estas posibilidades no se observan en vacío, sino desde el “lenguajear” de experiencias pedagógicas que agencian no solo la transformación de realidades injustas, sino también aquellas dirigidas al fortalecimiento intercultural de, por ejemplo, los procesos de educación propia que vienen desarrollando las Casas de Pensamiento. Que las y los maestros entren en diálogo con estas formas de educación “otra”, y con el lugar del sabedor-artesano como pedagogo, invita a reconocer que la educación no se reduce a la escolarización, sino por el contrario, esta le apuesta a la formación de identidad desde un enfoque intercultural de aprendizaje mutuo dentro de las mismas dinámicas cotidianas —al caminar, al visitar, al dialogar y compartir un alimento, en el trabajo comunitario— se enseña y se aprende.

Desde la Red Chisua le estamos apostando a la conformación de proyectos colectivos que evidencien el sentido político y comunitario de apuestas pedagógicas diversas, que contribuyen a edificar sociedades más democráticas, equitativas y plurales, lo cual soporta la importancia de esta propuesta. Todas, en su conjunto, representan opciones de un “lugar de encuentro otro”, al reafirmar cómo desde las narrativas podemos romper con relaciones de subalternidad y de pobreza estructural, a

partir de escenarios que capitalizan simbólicamente a los sujetos para el empoderamiento a partir de sus propias capacidades. En ello, las “Casas de pensamiento” son alternativas pedagógicas diferenciales en un contexto urbano, que reconocen la diversidad y la interculturalidad.

Sea esta la ocasión para proponer que, desde estas experiencias, se están consolidando pedagogías colectivas para la paz que se revierten en nuevas prácticas de convivencia, alrededor de la participación, de la palabra y el arte como saberes cotidianos, la comunicación, el reconocimiento diferencial y la educación, como vías de transformación de las realidades excluyentes que niños, niñas, jóvenes y comunidades viven en las diferentes localidades de la ciudad, el país, y la región.

Horizonte de problematización

Hay cicatrices que son difíciles de borrar, terminan por afectar no solo a una persona, sino su familia, comunidad, territorio, cultura, siendo las nuevas generaciones receptoras de aquello que ha ido transcurriendo.

Lo anterior causa efectos en la vida de infantes y jóvenes, muchos de los cuales incluso desde antes de nacer se ven inmersos en una historia de violencia que afecta el desarrollo de sus distintas dimensiones, su identidad cultural, arraigos y estima, que se asocian a las nuevas formas del capitalismo, la globalización y las sociedades de mercado.

Otros efectos suceden cuando las familias llegan a diversos lugares en busca de oportunidades, pero se enfrentan a una cultura mayoritaria que los desconoce, etiqueta o subordina, ocasionando otro efecto como el desarraigo, definido por Zamora (2006) como aquel sentimiento de desconocimiento e incompreensión de la cultura a la que llega el sujeto, condicionando su forma de actuar, ocasionando crisis en su identidad social, cultural, emocional y física. Y si en el sistema escolar son desconocidos desde su origen, cultura, historia de vida, condición de infantes y jóvenes, del reconocimiento de su voz, las maneras de sentir la violencia se hacen mayores, hasta el punto de naturalizar y legitimar toda forma de agresión, rechazo y exclusión social.

Al ver limitados parte de sus derechos y expresión, muchos de los infantes y jóvenes quedan en peligro sumando factores de riesgo como el consumo de drogas o delincuencia, situaciones de trabajo, delito y

explotación infantil, así como las vivencias de calle, que son síntomas que evidencian un panorama de inequidad social que no diferencia edad, y que niega su condición humana, al menos en lo que respecta a su cuidado, protección, educación y garantía de derechos (Carli, 1999, Ramírez-Cabanzo, 2018). De igual manera, el hecho de catalogar sus diferencias como anormales, peligrosas, incivilizadas, en fin, una serie de estereotipos que acallan la voz de niños, niñas y jóvenes.

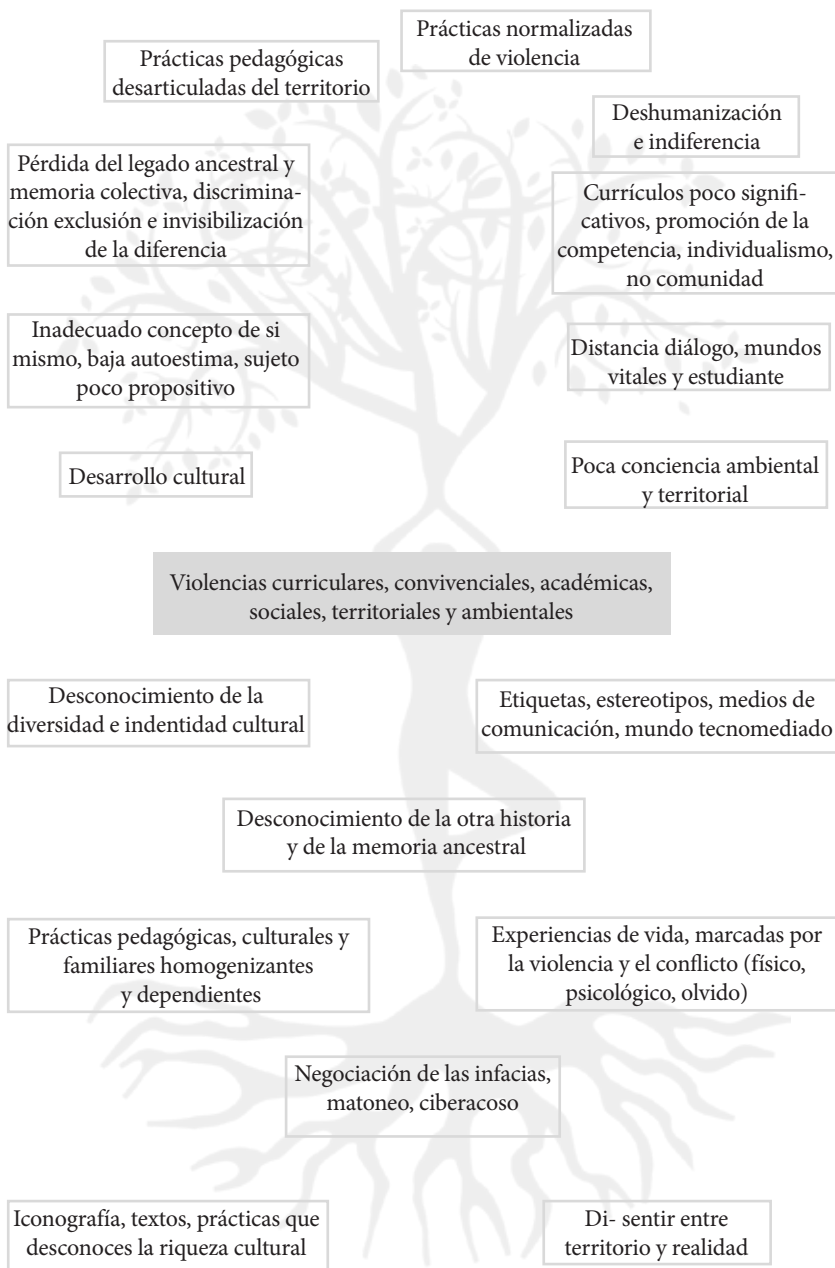
El anterior panorama se reflejaba en las instituciones donde se desarrollan las experiencias de esta apuesta desde el ciclo inicial hasta la media en estudiantes, pero también en las familias y comunidades. Es así como se halla un punto de encuentro desde las múltiples violencias que están rodeando las instituciones, de manera específica en aquellas violencias curriculares, convivenciales, de desconocimiento de la diversidad e identidad cultural, las prácticas homogeneizantes que terminan por anular al otro y desconocerlo, así como las experiencias de vida que han sido marcadas por la violencia de manera física, psicológica, desde el olvido, e incluso desde los medios de comunicación. Por otra parte, violencias que se van agigantando cuando se desconoce la propia historia, la del otro y la de nuestra nación, pero aquella que no ha sido contada en los libros, una memoria que se deja de lado y que en las nuevas generaciones se va desdibujando, acompañada de la pérdida de los saberes ancestrales y de todo el andamiaje de conocimientos que desde tiempo atrás se ha venido gestando por las distintas comunidades.

Todo ello genera en el colectivo de maestras y maestros, la necesidad apremiante no solo de conocer lo que sucede en sus historias vitales, sino de escuchar sus voces, su ser y junto a ellos, seguir construyendo maneras de desaprender las violencias desde caminos horizontales más alentadores, posibles para unos y otros, que los empoderen desde sus particularidades, contextos y experiencias hacia la cultura de paz que todos anhelamos.

Árbol de problemas

Para el proceso de problematización, se acudió a la metodología de árbol analítico de problemas, que recoge la síntesis de las situaciones que se han identificado en las experiencias como objeto de discusión y análisis:

Gráfica 2. Árbol de problemas del macro proyecto “Memorias de paz”.



Fuente: Elaboración propia.

Escena Incongruente

Como una forma de complementar la problematización, se acudió a la elaboración de una escena incongruente de la experiencia, refiriendo afectos y violencias entrelazadas en las voces de niños, niñas, jóvenes y maestros.

Gráfica 3. Escena incongruente construida por Nidia Cristina Martínez en las sesiones de acompañamiento pedagógico del nivel inicial.



Fuente: Elaboración propia.

La propuesta se devela en la escena desde los colores de fondo: verde —territorio, esperanza, vida, equilibrio—, azul —espiritualidad, ancestral, confianza—, amarillo —alimento, alegría, poder, cultura, calidez, expansión, energía pura—.

En este sentido, la zona verde refleja Chisua y su logo, con unos imaginarios de la población que participa en la propuesta, el joven con audífonos, las diferentes banderas como lenguajes que se cruzan en la multiculturalidad de lo que significan los entornos, las violencias naturalizadas a través de una mediación como lo es la chancleta, el maestro intentando la lógica de la lectura alejado de las dinámicas de los chicos y los procesos autobiográficos de las familias y los niños y niñas de las instituciones.

En la zona azul preguntas ¿dónde están, ¿quiénes son? ¿Y qué hacen? Poder tejer alrededor de los actores relevantes como lo son las imágenes

de las comunidades, la familia, los territorios particulares, las generaciones mediadas desde los aparatos, la lucha por darse lugar los afros (dibujo de una niña de 5 años), las minorías, el reconocimiento desde el género y la hilación con los recuerdos.

También se encuentra el maestro como mediador y agente que potencia y posibilita la formación de los estudiantes y teje en la convivencia relaciones pedagógicas.

Con este panorama, y dibujado nuestro escenario de problematización, consideramos pertinente plantear como problema de investigación: ¿De qué manera las infancias, juventudes y comunidades de diversas instituciones educativas, a través de sus narrativas, posibilitan el desaprendizaje de las diferentes violencias, para construir culturas de paz basadas en ambientes de reconciliación y reparación simbólica?

Objetivo general

Promover la construcción de culturas de paz en niños, niñas, jóvenes y comunidades de diversas instituciones educativas, a partir de la recuperación de sus narrativas para desaprender las múltiples violencias que han rodeado sus mundos vitales.

Objetivos específicos

- Identificar las diferentes violencias que han rodeado los mundos vitales de niños, niñas y jóvenes de diversas instituciones educativas de la ciudad capital.
- Promover ejercicios narrativos que permitan en niños, niñas y jóvenes, su empoderamiento como sujetos cultores de paz a través del arte de contar.
- Fortalecer la memoria histórica, así como procesos de reconciliación y reparación simbólica en las comunidades, a través de bitácoras que visibilicen los desaprendizajes de las diferentes violencias.
- Reconstruir pedagogías colectivas para la paz desde el pensamiento crítico y la sistematización de diversas experiencias educativas como una oportunidad de transformar las realidades de país.

Hallazgos epistemológicos y conceptuales

Las nociones que se están constituyendo como categorías de análisis desde las experiencias son:

Infancias y juventudes

La historia de la infancia muestra diversas concepciones, desde los trabajos desarrollados por el historiador Philippe Ariés, hacia el siglo XVI y XVII por ejemplo en la manera de concebirla desde de un sector a otro —trabajadores, aristócratas—, la diferenciación con la adultez que se hiciera en la modernidad, la del psicoanálisis centrada en la singularidad del niño desde un orden histórico social; hasta los debates actuales que atraviesan nuevas formas de experiencia social, contextos distintos, otros sistemas familiares y escolares. De allí que se conciba como una construcción social e histórica, que ha respondido a momentos y contextos determinados.

Con el paso del tiempo la diversidad se va haciendo mayor, debido a aquellas transformaciones socio-culturales, a la pluralidad de familias, situaciones socioeconómicas, demandas, relacionamientos y contrastes entre contextos, que nos instan a transformar una visión universal, por una pluriversal, con la existencia de infancias múltiples y descentradas del dispositivo pedagógico (Amador, 2012). Todo ese tipo de variaciones por las que atraviesa la niñez suponen reconocer las “miradas, voces y sentidos que construyen las niñas y los niños de sus mundos” (Duarte, 2013, p. 463), por lo que seguir visualizando la homogeneidad frente al ser niño o niña queda corta ante la diversidad a la que nos enfrentamos. De hecho, aunque las condiciones biológicas resulten similares, la cotidianidad, representación y relaciones suceden de diversas maneras, por lo que no se puede significar a un niño y niña de la misma manera si sus contextos son distintos, en el campo, en el mar, en la ciudad, si ha sido desplazado, si es habitante de calle, etcétera.

Por lo anterior, la pluralidad frente a la infancia en sus discursos actuales muestra nuevas maneras para hacer mención a sus especificidades, como infancia hiperrealizada, desrealizada, niños vulnerables, niños y niñas en riesgo, consumidores (Diker, 2009, p. 30) que agotan la mirada universal y homogénea de ser niño y niña; para dar paso a esas distintas formas de pensar y hablar de ella, así como reflexiones que responden

además a sus procesos de socialización y formación. Sin embargo, no son solo estas las caras de estas transformaciones,

[...] la condición infantil que aprendimos se reconvierte, entre otras cosas, a través de un ecosistema comunicativo en el que prevalece la diseminación de saberes, vivencias, alfabetos y formas de subjetividad, las cuales se anudan a los flujos de intercambio entre la técnica, los entornos materiales, el consumo, la globalización, las sociedades de mercado y la multiplicidad de caras del capitalismo que nos avasalla (Ramírez-Cabanzo, 2018, p. 20).

La juventud, también entendida como categoría social, es un descriptor de análisis para comprender que los jóvenes, como sujetos, se desenvuelven en medio de condiciones de inequidad atravesadas por dinámicas capitalistas que hoy se nombran en altas tasas de desempleo, bajos niveles económicos, altos niveles de analfabetismo, precarias formas de acceso a vivienda y salud, así como una marcada relación con ecologías violentas y estructuras verticales de poder, propias del adultocentrismo. En este sentido, Alvarado *et al.* (2014) plantea:

[...] estos círculos de pobreza y de violencia estructural atraviesan los territorios latinoamericanos y logran penetrarlos física y simbólicamente hasta dejar huellas indelebles en la memoria histórica, en los sentidos, en las prácticas y en las normas que configuran la vida cotidiana de los ciudadanos y ciudadanas, sin importar su género o generación. Surgen así en el tiempo y en el espacio de las relaciones sociales pautas de acción y de significación que entrapan a los niños, niñas y jóvenes, debilitándolos y dejándolos inmóviles; parafraseando a Lechner, llenándolos de miedos: “el miedo a la exclusión, el miedo al otro, el miedo al olvido, el miedo al sin sentido”, paralizándolos ante los procesos de participación, decisión y creación de paz y democracia (p. 20).

Este macro proyecto reafirma la potencia política y la capacidad de agencia de los sujetos niños, niñas y jóvenes, así como la importancia de generar procesos de reconfiguración de sus subjetividades desde la intersubjetividad, pues como lo menciona Alvarado *et al.* (2014), “no basta el reconocimiento a sus derechos, si al mismo tiempo no se fortalece su potencial humano para actuar en el mundo y no se crean las condiciones para que puedan exigir y ejercer sus derechos y desplegar

sus capacidades” (p. 29). Es por ello que las experiencias le apuestan a co-construir escenarios de despliegue subjetivo, en los que sus relatos posibiliten a infantes y jóvenes poner la palabra en juego, es decir, hacer de sus relatos escenarios de formación política que se sitúen en sus memorias históricas, tanto en el plano individual como colectivo.

Pensamiento crítico intercultural

El pensamiento crítico lo entendemos a partir del despliegue de las capacidades que permiten que niños, niñas, jóvenes y comunidades se piensen alrededor del cuestionamiento reflexivo sobre la vida cotidiana. Zuleta (1995) explica la necesidad de promover en la escuela, que los educandos aprendan a cuestionarse sobre lo enseñado, a analizar lo aprendido, a debatir, y a preguntarse el porqué de las cosas.

Al respecto, Kant (1980) nombra tres criterios que caracterizan a todo sujeto para que su espíritu sea dirigido por un pensamiento crítico. El primero, “pensar por sí mismo” es decir, el deber de no dar por hecho algo, sino de poner en juego sus capacidades para adelantar reflexiones propias. Segundo, “ser capaz de ponerse en el punto de vista de otro”, momento en el cual se forma el criterio propio, pero a su vez, reconociendo a los otros desde sus puntos de vista a partir del sentido dialógico y responsable. Como tercer aspecto, “llevar las verdades, ya conquistadas, hasta sus últimas consecuencias”, lo que se revierte en la apuesta narrativa en el que se plantean argumentos, lecturas y debates para convivir (citado por Ramírez-Cabanzo, 2019).

Ahora bien, esta propuesta también explicita el desarrollo de habilidades y actitudes para pensar críticamente, que de acuerdo con Lipman (1995), Facione (2006, 2007), y Ramírez-Cabanzo (2019) son:

Problematización, habilidad que dispone a los sujetos a problematizar creativamente los contextos y a sensibilizarse con los actores, los discursos, los escenarios de vida, los territorios y la multidimensionalidad de relaciones políticas, económicas, científico-tecnológicas, ambientales, sociales y culturales que los constituyen.

Interpretación, habilidad para expresar y comprender distintas situaciones o experiencias, que implican descifrar significados para generar argumentos razonables sobre una temática en particular.

Análisis, habilidad para dar cuenta de las relaciones entre los distintos conceptos o tópicos, examinando ideas y conjugándolas con informaciones diversas para consolidar explicaciones objetivas.

Evaluación, habilidad para juzgar la relevancia de la información, los argumentos y las situaciones de la vida cotidiana.

Inferencia, habilidad para hacer conjeturas e hipótesis relevantes, así como también para proponer alternativas frente a una situación.

Explicación, habilidad sobre la cual se construyen planteamientos propios de manera reflexiva y coherente, que justifican algo para su comprensión. Articula las habilidades anteriores, así como potencia los procesos comunicativos a nivel individual y colectivo.

Auto regulación, habilidad desde la que se aprende a monitorearse a sí mismo, es decir, cuestionar y validar sus desempeños en el acto del pensar creativa y críticamente. Es un ejercicio de autoevaluación, es decir, autoexamen y autocorrección permanente.

Ecologías violentas

De acuerdo con el filósofo Slavoj Žižek (2009), el análisis de la violencia debe dejar su concepción simplista, homogénea y naturalizante, para situar la complejidad de la realidad social en las formas de violencia sistémica, simbólica, subjetiva y objetiva.

En este sentido, como investigadores sociales, hemos de hacer frente a las ecologías violentas aprendidas según Ortega y Herrera (2012), con pedagogías solidarias para la paz que nos permitan hacer de ella una bitácora de vida. Desde este lugar podemos desaprender las manifestaciones de violencia, y aprender a reconocernos en las diferencias y la riqueza cultural de las comunidades. Se hace relevante entonces contribuir a los procesos de formación de las y los educadores de las infancias y las juventudes, mostrando otras formas de comprender sus experiencias vitales, que se sitúen en sus voces, prácticas e imaginarios cotidianos.

Memoria histórica

La memoria histórica puede comprenderse como una gran narración testimonial establecida en mayor grado por voces instaladas por instituciones políticas hegemónicas que dan cuenta del pasado como referencia social en términos de una organización y secuencia de hechos, sujetos y transformaciones. En los últimos años, el debate se cierne sobre las voces que se silencian en este tipo de mega relato, en el cual se tiende a instalar la versión de un grupo sobre el otro, encubriendo las luchas y las vicisitudes de otros grupos.

En términos de resistencia como parte de los argumentos y posturas sobre el campo se invocan conceptos como los marcos sociales y la memoria colectiva de Maurice Halbwachs (2004), para comprender que ante el espectro monolítico de lo oficial en la memoria existen, por un lado, las interacciones de las instituciones sociales y sus normas y por otro, una suma de remembranzas que tejidas dan fuerza a formas alternas de recuperar el pasado.

En palabras de Aura Milena Chindoy Jamioy, artesana de la comunidad indígena Camentsa, la memoria histórica “es reivindicación y conmemoración; es un enaltecimiento de las luchas, las experiencias y las resistencias de vida de la comunidad”. En algunos pueblos indígenas no se ha perdido la memoria, porque los mayores se han encargado de transmitirla. Los abuelos y los padres enseñan a “hacer memoria”, enseñan a reivindicar los saberes que constituyen la comunidad.

Hacer memoria es recuperar el territorio, la vida en comunidad, y las vivencias de los abuelos-sabedores. El sabedor es aquel que posee un saber y cosmovisión acerca de la comunidad, y tiene la misión de transmitirlo a los niños, por ser sus guías y consejeros, a través del pensamiento mismo, la lengua materna y la medicina ancestral.

Culturas de paz

Hablar de paz no significa hablar de la ausencia de guerra, es hablar de universos simbólicos de no violencia en la cultura cotidiana (Lederach, 2007); las relaciones agresivas, el no reconocimiento del otro, la destrucción de los recursos, la falta de oportunidades y las situaciones de eliminación y aniquilación física, política, social y cultural, entran en el

plano de la violencia y exigen que todo el contexto y las comunidades trabajen críticamente para su comprensión y transformación.

Construir culturas de paz es una invitación para promover otros espacios culturales, que aniden nuevas formas de interacción con la naturaleza y los sujetos, es formar ciudadanos para la vida en contextos conscientes de las situaciones que merecen ser modificadas para dar cabida al pensamiento creativo y crítico, a la diversidad e interculturalidad, pues solo en comunidad se construye la paz, afirma Lederach (2007). El cuerpo, la escuela, la familia, el barrio, la ciudad, son los primeros escenarios para pensar la paz como el espacio de vivencia de los derechos humanos, el ejercicio de la ciudadanía, y la construcción de modos para empoderar sujetos y comunidades en la transformación de sus contextos, basados en la memoria histórica, la reconciliación y la reparación simbólica. Dar significado al conflicto desde el consenso, la inclusión, la equidad, y la participación, serán los componentes para lograrlo (Ramírez-Cabanzo, 2019).

Hallazgos metodológicos

La cartografía pedagógica ha permitido ir tras la huella de las realidades educativas, así como de los imaginarios de los sujetos que la hacen posible, desde la indagación reflexiva y participativa de las experiencias. Como estrategia de investigación cualitativa, conlleva a develar críticamente intencionalidades, modos de organización, códigos, discursividades, acciones, bases teóricas, vínculos, creaciones, objetos y todos aquellos insumos que caracterizan el acontecimiento formativo entre sujetos (Ramírez-Cabanzo, 2016).

La dinámica de la cartografía pedagógica convierte la realidad educativa en un contexto de aprendizaje de la propia práctica en el que se reconoce cómo los entornos familiares, culturales, ambientales, económicos, comunicativos, estéticos y geográficos, se entran en los trayectos de su sistematización. De cada experiencia, se están produciendo relatos, árbol de problemas, rejillas, análisis audiovisuales, entre otros elementos, que dan lugar a lecturas situadas y formas de escritura que las problematizan. Para mapear la producción de saber pedagógico, la Red Chisua ha consolidado unos descriptores para poner en diálogo la cotidianidad de las experiencias, y así volverlas praxis, es decir acción reflexionada; estos son:

Gráfica 4. Descriptores para cartografiar experiencias pedagógicas.



Fuente: Red Chisua (2016).

Los descriptores planteados en clave de cartografía han permitido situar intuiciones y propósitos en las experiencias, para pensar dinámicas colectivas en torno a la construcción de pedagogías colectivas para la paz. Como hallazgo metodológico, se destaca que, a partir de los relatos construidos desde la cartografía de las experiencias, es posible identificar los locus de enunciación alrededor de las formas que toma el abordaje del pensamiento crítico al interior de la cotidianidad pedagógica.

gica. A continuación, se visualizan algunas de las conceptualizaciones y prácticas descritas por las y los maestros desde sus experiencias para potenciarlo:

Se constituye en los distintos escenarios en los que la comunidad educativa piensa, reflexiona y propone a partir de sus experiencias, necesidades, intereses y de los que circundan a la escuela. Un camino para reconocer aquello que no ha sido contado y conjuntamente hallar maneras de construirnos.

Es la capacidad para reconstruir la realidad, para resignificar las experiencias, lo cual posibilita ser conscientes de las transformaciones y de las posibilidades del contexto; de esta manera, el desarrollo del pensamiento crítico permite un cambio de actitud frente al ser en relación consigo mismo, con el otro y con el entorno.

El pensamiento crítico es una competencia coherente, reflexiva, argumental, que conduce a la práctica de componentes cognitivos, éticos deductivos, sintéticos y activos del pensamiento; se consolida dinámicamente como divergente y concluye en la organización de estructuras del pensamiento convergente.

Se considera el pensamiento crítico como la oportunidad que tienen los estudiantes y profesoras en relacionar el sentido común que desarrolla cada integrante como resultado de la observación del entorno escolar en cuanto al bienestar de sus integrantes con los saberes propios de las ciencias naturales en particular con la bioquímica de las plantas medicinales, la botánica y la etnobotánica, por ejemplo.

Es poder asumir una posición propia frente a la información que ofrecen los territorios de vida, pudiendo sopesar alternativas, comparando y evaluando para tomar decisiones propias, más allá de la influencia de los medios de comunicación y el mismo contexto.

Identificar necesidades, contrastar saberes y conocimientos, diseñar alternativas de trabajo, proponer productos botánicos, potenciar apuestas artísticas y sensibles desde el cuerpo, la literatura, la ciencia y demás oportunidades de la realidad educativa se convierten

en las visualidades de otro acontecer formativo en el que se apropian espacios institucionales e interinstitucionales. Las experiencias muestran cómo en la enseñanza y el aprendizaje los sujetos interactúan por roles desde sus ideas y saberes adquiridos, pero también se han puesto en escena un conjunto de habilidades de pensamiento y comunicativas que permiten aprender más y mejor, haciendo útil lo aprendido en el contexto escolar, es decir, el conocimiento adquirido tiene sentido cuando encuentra una aplicación y brinda un beneficio a las personas que nos rodean. Es así como, de una manera procedimental, vamos logrando en los estudiantes el desarrollo de habilidades de pensamiento superior como análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, solución de problemas, creatividad, autoevaluación, inteligencia emocional y social, investigación y metacognición.

Desde las prácticas pedagógicas, se busca que los estudiantes puedan fundar discursos propios a partir del reconocimiento del “YO” como sujeto construido desde la ancestralidad, que deviene en prácticas cotidianas que nos reafirman en las culturas propias —a partir de símbolos geométricos como los que se usan en las casas de barrios populares, hasta el consumo de ciertos alimentos o prácticas medicinales tradicionales—. También desde el reconocimiento del conocimiento cultivado por pueblos prehispánicos y su resistencia ante el avance avasallador de ciertos grupos sociales y económicos que buscan reducir el espacio de sus prácticas ancestrales. Otro aspecto es invitando a personas con discursos nuevos para los estudiantes sobre la forma como se vivencian otras tradiciones colombianas diferentes a la que viven los estudiantes en las ciudades o que se visualizan en los medios de comunicación, redes sociales y diferentes formas de interacción social.

Las experiencias estimulan acciones pedagógicas en pensamiento crítico a partir de nuevas formas de observar el contexto, por ejemplo, relacionando la lógica de ciertas fiestas sagradas propias del cristianismo, con la lógica propia de pueblos ancestrales como los muiscas, analizando noticias sobre eventos naturales o situaciones políticas relacionadas con la resistencia de grupos sociales y que se pueden observar en televisión o en redes sociales. Asimismo, situaciones cotidianas como un dolor de barriga o de cabeza y su vinculación con tradiciones ancestrales o situaciones astró-

nomicas como las fases de la luna o el movimiento del sol sobre el horizonte, mostrando que este conocimiento lo cultivaron los ancestros generando otros modos de comprender a los pueblos indígenas y por ende, nuestra propia tradición, descubriéndola como algo que merece ser cultivado.

La cartografía pedagógica explica como las experiencias son el resultado de tres elementos: analizar las particularidades de la realidad, leer y documentarse sobre lo tratado, y reflexionar sobre el impacto que genera. A partir de este conjunto de elementos, desarrollar pensamiento crítico se apoya en las realidades del contexto de los estudiantes para propiciar identidad desde preguntas como ¿Se reconoce como sujeto histórico que puede transformar?, ¿Es capaz de tener un papel representativo o expectante? ¿Es un sujeto propositivo, emancipador? Por otra parte, se requiere desarrollar habilidades —comunicar, argumentar, debatir, proponer, concertar— que, en asocio con otros, son facilitadores de cambios de contexto desde la familiar, barrial, el colegio entre otros.

Así pues, la cartografía dio lugar a comprender que el pensamiento crítico es el acto de dar sentido a las situaciones de la vida cotidiana. Es un compromiso y una disposición con la manera en que asumimos la realidad, que pasa por la curiosidad y por una experiencia intelectual para leer y escribir la propia realidad, con un carácter éticamente argumentativo.

Las diferentes voces de las y los maestros, nos llevan a asumir, de acuerdo con Feinmann (1998), que la argumentación crítica no se ocupa de refutar o impugnar, sino del significado kantiano y marxista de conocer algo, es decir, de dilucidar sus límites y alcances, de distanciarlo, desenmascararlo e ir tras sus profundidades y bordes para intentar captar el orden de institucionalidades, discursos, prácticas y agentes que lo constituyen, para su ruptura y subversión, como condición de posibilidad de juicios críticos (Ramírez y Cabanzo, 2019, p. 142).

En síntesis, la cartografía pedagógica da cuenta de la importancia de desarrollar estas habilidades y procesos en niños, niñas, jóvenes y comunidades; formar en el pensamiento crítico es preparar ciudadanos propositivos, capaces de identificar problemas, planear estrategias, tomar decisiones y solucionar problemas de la vida real en cualquier ámbito en el que se desempeñen (Lipman, 1995). En otras palabras, el pensamien-

to crítico es aquel que permite una verdadera interacción con el mundo, mientras piensas efectivamente en el contexto en el que se encuentra situado, o como diría Freire (2001), es una práctica de la libertad.

Después de leer las experiencias desde este locus, vemos que las pedagogías colectivas para la paz se agencian a partir de procesos micro-políticos que articulan el mundo de la vida de las comunidades, las realidades de país y el mundo del saber escolar. Lo micro-político va constituyendo entonces pedagogías emergentes a pequeña escala que van emancipando desde la creatividad social a maestros estudiantes y comunidades, para enfrentar los poros de las culturas escolares y así transformar el uso, producción, circulación y regulación del poder del conocimiento, la palabra, la relación de la enseñanza y el aprendizaje, entre otras interacciones que se agencian socialmente como posibilidades de subjetividades diferentes a las que nos impone el capitalismo salvaje que hoy más que nunca nos constriñe y nos violenta.

Plan de acción

“Memorias de paz” desarrolla su plan de acción entendido como un tejido que se va forjando desde las voces de las infancias, juventudes, familias, comunidades, maestros y maestras; de manera cíclica, en el sentido en que enriquece los procesos al ir y volver, al tejer y destejer, para seguir hilando experiencias y apuestas que desde aquello que ha marcado la violencia, se aúna a partir del pensamiento crítico y propone acciones para desaprenderlas. Desde esa mirada hay tres momentos especiales, que se ilustran en esta imagen:



Hilos en territorio: los hilos constituyen las distintas iniciativas que han surgido en los territorios, es decir, las instituciones educativas que conforman la experiencia, desde el ciclo inicial, hasta la media, incluso en educación superior. Su propósito ha sido identificar las distintas violencias que les han rodeado de manera individual y/o colectiva.

Tejidos en red: los hilos se van entretejiendo a este segundo momento, en el que los maestros y maestras que acompañan las propuestas y que hacen parte de la red CHISUA, se encuentran en distintos periodos para socializar hallazgos, reflexionar, tejer la palabra y los derroteros. Se hace vital, en tanto afirma las puntadas para ser como una ruana que abraza y acoge las construcciones, apoya las iniciativas y de manera comunitaria consolida acciones educativas que signifiquen en los escenarios. La red de maestros, como pilar de esta experiencia, les apuesta entonces a dos puntadas esenciales que son: la sistematización que configura el saber pedagógico y se materializa en artículos, ponencias y otros portadores de texto, y en los distintos escenarios en los que se socializa la experiencia a otros espacios académicos.

Tejido de esperanza: soporta el tejido que desde distintos hilos y colores va forjando apuestas para construir la paz. Muchas de ellas han surgido desde las voces de la comunidad y se afirman con el tejer de los maestros y maestras, se comparten a la comunidad educativa en general respondiendo de manera significativa a cada territorio y a sus intereses y necesidades particulares. Pero también y gracias al tejido en red, vislumbran alternativas para que en uno y otro espacio se puedan replicar, para no solo conversar y reflexionar, sino proponer desde el sentipensar acciones que procuren la paz de nuestros lugares. Cabe anotar que, como todo tejido, presenta sus nudos desde aquellas problemáticas o situaciones que van surgiendo, pero que junto al hilo de los demás logra encontrar caminos para desatarlos y seguir tejiendo. Ello significa un camino de construcción continua y en espiral, que muchas veces regresa al punto inicial y no cesa, se complementa desde las voces de las otras experiencias y sigue tejiendo acciones que muestren escuelas cultoras de paz.

Espiral de momentos		Hilos en territorio	
Acciones	Niños-niñas	Jóvenes	Familia/ Comunidad
<p>Identificación desde las narrativas de diferentes violencias que han rodeado los mundos vitales</p> <p>- Reconocimiento de su propia historia, familiar, barrial, local, ciudadina y nacional. —inicio del año escolar y en el proceso del mismos—</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cartografía a partir de dibujos, complementados con su oralidad - Diferentes portadores de texto que surgen desde sus propias grafías, hasta las convencionales - Juego libre y de roles - Círculo de la palabra - Fotografías tomadas por ellos mismos u otras personas. - Reflexiones a partir de momentos cotidianos - Expresión de emociones - Recorridos por el entorno y lugares de interés - Conversatorios con la comunidad y familia - Arte como medio de expresión 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartografía a partir de dibujos complementados con textos escritos - Narrativas expresadas de manera oral, textual, pictórica, música rap, coplas, murales y grafitis, publicidad - TIC, TAC. Formularios de Google, blogs, grabaciones, parrillas radiales - Diarios personales, cartas, frisos que cuentan historias - Recorridos e indagación desde las áreas de Matemáticas, Humanidades, Ciencias Naturales, Sociales, entre otras - Violentómetro 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartografía a partir de dibujos, mapeos y narrativas orales y escritas - Encuentros de diálogo para traer a la memoria momentos de su infancia e historia - Costura y tejido del diálogo - Narrativas biográficas
Espiral de momentos		Tejidos en red	
Acciones	Niños-niñas	Jóvenes	Familia/ Comunidad
<p>Diálogo, reflexión, construcción colectiva desde el sentipensar, en cuanto a cómo se presenta la violencia, así como maneras conjuntas para desaprenderlas desde la comunidad</p>	<p>Red Chisua</p> <p>Encuentros presenciales y virtuales para socializar experiencias, compartir producciones de las comunidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecer categorías que permitan analizar y construir propuestas - Fortalecer desde las distintas disciplinas y territorios apuestas 	<p>En los territorios</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registro de la información en blogs, página web, documentos - Socialización a la comunidad y a los maestros para seguir consolidando apuestas - Fortalecimiento de currículos, proyectos de aula y proyectos pedagógicos 	<p>Otros espacios</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participación en eventos, congresos, seminarios para socializar el proyecto, las apuestas; a partir de ponencias, conferencias o talleres - Tejido en red con otras redes de maestros como espacio de socialización del conocimiento, que fortalece las dinámicas desde las experiencias en otros contextos

Espiral de momentos		Tejidos en red	
Acciones	Niños-niñas	Jóvenes	Familia/ Comunidad
	<p>para fortalecer el pensamiento crítico y las estrategias de construcción de paz</p> <ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de espacios, eventos, congresos, revistas y otros para socializar resultados y conocimientos - Proceso de sistematización permanente que se materializa en artículos y ponencias 		<ul style="list-style-type: none"> - Sistematización de la experiencia por medio de artículos, ponencias que se presentan en distintos eventos - Socialización en redes sociales (Instagram, Facebook) y en página web de la red
Espiral de momentos		Tejido de esperanza	
Acciones	Niños-niñas	Jóvenes	Familia/ Comunidad
<ul style="list-style-type: none"> -Fomento a partir de diversas estrategias desde la comunidad, el empoderamiento como sujetos cultores de paz -Recuperación de la memoria histórica, los procesos de reconciliación y reparación simbólica visibilizando los desaprendizajes de las diferentes violencias 	<ul style="list-style-type: none"> - Costurero de la memoria: a partir de la elaboración junto a las familias de ruanas, cuadros, que narran historias y propuestas para construir la paz. - Muñecos y cuadernos: estos caracterizan las distintas comunidades y viajan a las casas, junto a cuadernos donde registran historias familiares y propuestas para construir la paz - Propuestas de reparación simbólica y reconciliación: baúl de los recuerdos, bitácoras, portadores de texto, murales, cartillas - Iconografía de los ambientes de aprendizaje que expresa apuestas por la paz -Encuentros de paz: tejer la palabra para llegar a acuerdos, oralidad y escritura 	<ul style="list-style-type: none"> - Indagación de personajes y biografías identificando acciones resilientes en medio de la dificultad, análisis y conversatorios. - Tejidos de propuestas. - Diarios personales. - Memoria: oral, textual, murales, imágenes, música rap y festivales, grafitis, comics, publicidad - Medios de comunicación: periódico escolar, blog, redes sociales, emisora escolar, escritura de parrillas y guiones en favor de la paz -Acciones inmersas en las áreas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Matemáticas: diálogo entre la matemática ancestral desde historias de abuelos y an- 	<ul style="list-style-type: none"> -Tela de la memoria por la paz. Construcción en cada institución de la tela que recoge las historias, experiencias y apuestas para desaprender las violencias, realizadas colectivamente desde la costura. - Festivales de saberes, carnavales, foros y seminarios para compartir con la comunidad las apuestas y construcciones en favor de la paz - CHISUPAZ: mochila colectiva que va recogiendo pistas o tips para construir la paz desde los distintos territorios, preguntas y mensajes de fortaleza -Fortalecimiento de currículos —situados— para visibilizar los saberes ancestrales y apuestas por la paz - Encuentros por la paz (interinstitucionales, locales, distritales, entre redes)

Espiral de momentos		Tejido de esperanza	
Acciones	Niños-niñas	Jóvenes	Familia/ Comunidad
	para proponer acciones —abrazo, traigo un chocolate, un detalle, cartas para el otro, palabras que sanan— - Rituales cotidianos, círculo de la palabra - Corpografías por la paz - Descansos por la paz: juegos tradicionales, origami de aviones con escritura de sueños, abrazatón, lecturas de cuentos - Recorridos por el territorio para identificar fortalezas donde ha habido debilidades, construcción de Atlas que recoge la memoria ambiental - Geografía por la paz: desde las artes - Festivales de saberes y carnavales donde socializan las propuestas	cestos con lo moderno, encuentros de matemáticas, origami, escritura de ponencias 2. Humanidades: a partir de las distintas habilidades comunicativas que se materializan en portadores de texto 3. Ciencias Naturales y Sociales: atlas, cartillas, bitácoras que recogen fortalezas de la naturaleza y de la sociedad - Acciones habituales: gana-gana, pactos escritos, no uso del celular una vez al mes, no consumo de comida chatarra - Ponencias y socialización en foros institucionales, locales y distritales - Videos por la paz Trabajo con blogs, filminutos y diversas producciones audiovisuales y digitales	- Participación en distintos eventos, congresos, seminarios donde se siga socializando la experiencia - Sistematización de resultados y proceso de la experiencia por medio de artículos. - Participación en el Encuentro Iberoamericano de redes de maestros que hacen investigación desde la escuela y con la comunidad, socializando en la ruta pedagógica BACATÁ, un espacio desde corpografías de paz - Bitácora por la paz: desde las experiencias en cada territorio memoria escrita de apuestas que se sigan construyendo en cada institución - Proyectos estudiantiles de semilleros de investigación desde donde problematizan la construcción de memorias históricas situadas

Puntadas que animan a seguir tejiendo las memorias de paz

Las siguientes puntadas refieren algunos de los aprendizajes que a lo largo del desarrollo de este macro proyecto de red hemos logrado consolidar; las estamos nominando desde tres ejes: apuestas colectivas del trabajo en red, el carácter dialogante entre experiencias, y la construcción de pedagogías colectivas para la paz. A continuación, las voces de maestras y maestros participantes tejen estos sentidos:

Apuestas colectivas del trabajo en red

Participar de una propuesta colectiva de red nos deja principalmente prendados de los sueños, metas y esperanzas de quienes, como nosotros, intentan constantemente pensarse y apostar por una escuela otra; el trabajo en red posibilita además visibilizar de forma efectiva nuestros proyectos y apuestas, ideas que por separado tendrían mayores restricciones para causar eco y ser atendidas; finalmente el organizarnos, el dialogizar, debatir y deconstruirnos, escribir y aprendernos.

Sumarnos desde el propio quehacer nos ha permitido pensarnos en colectivo. Precisamente en el ejercicio de la construcción de la experiencia, lo más complejo ha sido lograr fusionar, articular y tejer desde sentidos de lectura de las realidades, de nuestros deseos como maestros trabajando de manera individual y encontrarnos desde diferentes territorios y mágicamente hilar afectos, voces y relatos desde un lugar común llamado escuela.

El macro proyecto conlleva a repensarnos como docentes y enredarnos no solo con nuestros pares, sino con nuestros estudiantes. Trabajando articuladamente, fue posible dejar de desfragmentar el conocimiento y las experiencias pedagógicas que se dan en la escuela, haciendo visible que es posible la generación de escenarios donde nuestros estudiantes practiquen roles enmarcados en una sana convivencia, fortaleciendo sus valores y la aproximación al otro a través de la indagación de sus ancestros, su origen, sus raíces. Aspectos que influyeron a enriquecer el trabajo en equipo y la resolución de sus problemas en su entorno inmediato.

Trabajar en red es una experiencia que admite evaluar nuestras propias prácticas docentes; por medio de espacios de diálogo en colectivo, se tejen lazos de comunicación, donde se trabaja entre iguales en medio de la diversidad de pensamientos. Construir en red es una posibilidad de retroalimentación que enriquece de manera significativa el espíritu investigador.

La propuesta colectiva del encuentro en red es una oportunidad para conversar, aprender y retroalimentar las prácticas pedagógicas en cada una de las instituciones educativas. Ha sido una

apuesta a través del pensamiento crítico, por el reconocimiento de diferentes problemáticas que se dan al interior y exterior de la escuela, la comprensión de las realidades del territorio, para llegar a un proceso de desaprendizaje de las violencias. Es por ello que, a partir del territorio, en este caso la escuela, se promueven procesos de reconciliación cultural, social y ambiental a partir de varios lenguajes, logrando el diálogo y visibilización de las voces de las comunidades.

Ser parte de un generoso diálogo de saberes, de tejer distintas miradas del quehacer académico y pedagógico con el propio, implica la visibilización, la configuración colectiva y personal, para ampliar, enriquecer horizontes conceptuales, prácticos, contextuales y de procesos metodológicos, didácticos, para la enseñanza-aprendizaje, en aras de la cualificación docente y transversalmente institucional. Se valora la oportunidad de reconocer en red los saberes colectivos cuando se sistematizan experiencias en los territorios educativos. Esta producción de conocimientos da cuenta de cómo las inteligencias colectivas y el análisis de la complejidad de las dinámicas escolares, permite un conocimiento sistémico aplicado desde la pedagogía y la didáctica.

El carácter dialogante entre experiencias

Desde las voces de las maestras y los maestros participantes en el macroproyecto se rescatan las siguientes reflexiones que exponen la riqueza del carácter dialógico de esta apuesta:

El diálogo en red y la oportunidad de conocer otras experiencias nos ha permitido empoderarnos en la labor docente que en ocasiones produce frustraciones y miedos. Cada experiencia compartida genera eco en cada uno para seguir apostando, cuestionando y construyendo desde la escuela diversas posibilidades de cambio y resignificación de la educación.

Dialogar con otras experiencias es una oportunidad de intercambio de saberes que aporta al ejercicio del maestro en su elaboración didáctica y su producción pedagógica y académica gracias al encuentro de la palabra compartida, donde como iguales construimos reflexiones que se sitúan en las múltiples realidades, apuestas y oportunidades de la escuela.

La comunicación con otras experiencias nos permitió enriquecer y fortalecer nuestro proyecto, reflexionando en ese tejido que se iba dando a través del compartir de experiencias, por la riqueza que tiene cada una de ellas y que no importa lo diversas que fueran, el objetivo era el mismo: “construir culturas de paz”.

Reconocer las prácticas de otros compañeros de camino, de ciudad, aprender de los otros y ampliar la mirada para poder retomar y replicar esas mismas propuestas en nuestros territorios, ha sido muy valioso y significativo al saber que no estamos solos en el mundo tratando de transformar vidas, sino hay otros conmigo y que el encuentro nos resignifica y nos empodera para crecer y fortalecernos en la praxis.

A la educación del país en su forma dinámica social-cultural, le urge poner en concordancia las múltiples experiencias forjadas por profesionales en educación que nos hemos consolidado como aprendices constantes del cada vez más ancho universo de la información, obligada a transformarse en conocimiento y acciones concretas que velen por la calidad humana. Por ello, dicha experiencia colectiva es y será siempre un valioso aporte para repensar constantemente la profunda repercusión que tiene la labor en educación y desde luego, mi efectivo papel en ella.

El carácter dialogante entre experiencias permite reconocer elementos transformadores de otras propuestas y es allí, como red, donde consolidamos procesos de formación permanente y de autoformación entre colegas empoderados con el compromiso de sistematizar y producir saber pedagógico colectivo in situ. La autoformación docente va acompañada de un modelo vinculante en colectivo que aporta y enriquece, que es justamente lo que se hace en red.

La construcción de pedagogías colectivas para la paz

Al recoger las voces, prácticas y sentires de las y los maestros, creemos firmemente que se hace necesaria la construcción de las pedagogías para la paz desde nuestra labor de docentes, educadores e investigadores con un sentido político y emancipador. Son muchos los escenarios violentos a los que se exponen nuestros estudiantes. Por ello, desde la escuela y los espacios en red se potencian

escenarios de diálogo y de discusión en torno al territorio, las ecologías violentas, el contexto y el saber escolar.

Cada uno de los maestros participantes ha logrado pensarse como parte activa de una gran red en la que se comparten iniciativas y apuestas que aportan al reconocimiento y reflexión de multiplicidad de subjetividades, a la transformación de sentidos sobre la realidad que vivimos, las resistencias que nos convocan como ciudadanos y las promesas y apuestas que nos pensamos para aportar significativamente, logrando un escenario fecundo para la transformación social.

La pedagogía debe pretender estados de aprendizaje y de convivencia armónica individual y colectiva, donde los disensos se conviertan en una opción de valoración y respeto ante la diferencia, como una oportunidad para el crecimiento social y no en su destrucción. El papel que ejercemos como docentes, debe propender por aportar a dicha construcción desde nuestra labor en el aula y en la comunidad, intentando su articulación a los contextos y esfuerzos que otros docentes y actores sociales desde su práctica y experiencia realizan cotidianamente.

Ser parte de una red de maestros como la Red Chisua significa participar de un espacio de reinención y construcción permanente sobre la educación, mediante la reflexión, el diálogo de saberes y la creación de conocimientos. Las bases de esta propuesta en red, como de otras redes, se afianza en los lazos solidarios, la palabra y las experiencias diversas que se comparten entre los maestros y maestras, quienes desde lugares distintos del saber buscamos apostarle a la construcción de una escuela y una sociedad que conviva y cultive la paz, pronunciándonos y actuando a favor de una sociedad más justa, equitativa e inclusiva en la que todos los niños, jóvenes, adultos y adultos mayores tengamos un lugar para participar en esta memoria histórica de país que nos viene del pasado y que depende de nosotros no dejar en el olvido.

La paz es un proceso de experiencia personal que tiene que ver justamente con la conciencia pacífica de sí mismo; el reconocimiento del otro nos va haciendo un colectivo armónico en el que nos enunciamos desde la diferencia y por ello, la paz tiene

que ver con la reducción de las desigualdades como principio para la equidad y la consecución de una sociedad más justa y menos violenta. Retornar a la red de maestros y maestras Chisua aporta al ideal de creer que la educación es un motor, un camino para la transformación social bajo diferentes miradas que tienen un mismo propósito: “reconocerse como sujetos sentipensantes en la construcción de una cultura de paz”.

En la red Chisua, se descubre que las experiencias agencian investigaciones y/o innovaciones que se proponen gestar culturas de paz para construir alternativas micro-políticas, desde la actitud del pensar críticamente las realidades escolares y comunitarias; las experiencias aquí narradas proponen transformar las inequidades del mundo en que vivimos desde el acontecimiento formativo; las micro-políticas que anidan, dan cuenta de otros lenguajes hacia la formación ética y ciudadana donde nos podamos reconocer desde la dignidad.

El encuentro en red nos lleva a pensarnos desde otros lugares, a seguir creando, proponiendo y retomando prácticas de los mismos compañeros que permiten fortalecer los procesos y las vidas de nuestros niños y niñas. A su vez, el diálogo y el compartir fortalecen el ejercicio de ser maestras-maestros “intelectuales de la pedagogía e investigadores que tomamos riesgos para transformar, impactar la escuela, yendo más allá del reconocimiento, por un papel político, social y ético. Es desaprender y aprehender, amar y sanar lo que se hace con otros, en equipo, en red, en tejido, en Chisua.

“Tejiendo historia desde la memoria, hilando vidas desde lo narrado
y transformando país desde el acontecer en la escuela”

Nidia Martínez

Referencias

- Alvarado, S., et al. (2014). *Socialización política y construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores - Universidad de Manizales.
- Carli, S. (1999). *La infancia como construcción social. De la familia a la escuela. Infancia, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Ediciones Santillana.

- Dávila, A. (1999). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas. En: Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez Juan (coordinadores). *Métodos y técnicas cualitativas en investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Facione, P. (2006). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Recuperado de: https://www.nyack.edu/files/CT_What_Why_2013.pdf
- Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico, ¿Qué es y por qué es importante?* Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Feinmann, J.P. (1998). *La sangre derramada. Ensayo sobre la violencia política*. Buenos Aires: Ariel.
- Freire, P. (2001). *La educación como práctica de la libertad*. Argentina: Siglo XXI.
- Lipman, M. (1995). Good thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across Disciplines*, 15, 37-41.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2008). *Herramientas para la caracterización de la afectación de niños en primera infancia víctimas del conflicto armado*. Idie Primera Infancia y Derechos de la Niñez.
- Ramírez-Cabanzo, A. (2019). *Investigando ¡Gestamos Cultura de Paz! TIC-TAC-TEP*. En: Premio a la Investigación e Innovación Educativa. Experiencias 2018. Serie Premio N. 3, 2019, pp. 131 – 147. Bogotá – Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Recuperado de: http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Libro%20Premio%20IDEP%202018_0.pdf
- Ramírez-Cabanzo, A. (2018). *Entre la infantilidad y la infantilización: locus para comprender la experiencia tecnomediada en niños y niñas socioculturalmente diversos*. En Pantevis, M., Lopes, J. y Melgarejo, P. (Comp.) (2018). *Diferentes Geografías de la Infancia: Experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica / TOMO III: Infancias y Contemporaneidades*. Bogotá: Fundación Universitaria Área Andina,

pp. 15 - 43. Recuperado de: <http://digitk.areandina.edu.co:8080/repositorio/handle/123456789/3340>

Ramírez-Cabanzo, A. (2016). La cartografía pedagógica: un lente para investigar las experiencias educativas. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*, (82), oct – nov, 48 -52.

Ricoeur, P. (2004). *Volverse capaz, ser reconocido*. Discurso recepción del Premio Kaluga. Washington, Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos.

Vasilachis de Gialdano, I. (2009). La investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Paidós.

Zamora, A. (2002). *El desarraigo como vivencia del exilio y de la globalización*. Amérique Latine.

Zizek, S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Buenos Aires: Paidós.

Zuleta, E. (1985). La educación, un campo de combate. Entrevista con Hernán Suárez. Omegalfa. Recuperado de: <https://rednelhuila.files.wordpress.com/2014/09/la-educacion-un-campo-de-combate-1.pdf>.

Transformación de las prácticas de cuidado del ambiente, en la comunidad de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori

Una apuesta pedagógica del grupo Nautilus

Rosalba Gómez Hernández¹
Nancy Patricia Mosquera Bravo²
Leslie Alexa Sánchez Reyes³

Resumen

El objetivo de este trabajo es mostrar la relación entre el pensamiento socio-crítico, propuesto por autores como Facione, Arnal, Habermas, Alvarado, Varela, Maturana, Traverso y otros y la actividad escolar. Las herramientas y metodologías propuestas abarcan aulas itinerantes, mensajes epistolares, escenas incongruentes, encuestas, y muchas más. Desde hace varios años, la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori ha mantenido una propuesta pedagógica ambiental con el fin de fomentar hábitos adecuados de recolección y reciclaje de pilas y

-
- 1 Licenciada en Biología, de la Universidad Nacional de Colombia; .Magister en Biología de la Universidad Javeriana y Especialista en Educación Universitaria de la Universidad El Bosque. Profesora de Ciencias Naturales de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Correo electrónico: rosbalgo@yahoo.com
 - 2 Profesora de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Correo electrónico: juanitojojoa@hotmail.co
 - 3 Licenciada en Biología; Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora de Ciencias Naturales de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Correo electrónico: lsanchezr@educacionbogota.edu.co.

baterías usadas. Es sabido que, en nuestros hogares, normalmente, arrojamos las pilas utilizadas a la basura. Un final inapropiado de estas, pues hacen que se contamine el agua. Por tanto, el primer paso es sensibilizar a la comunidad educativa para que recolecten las baterías y pilas. Esto es la elaboración de un contenedor casero. Las baterías se entregan en la Normal, desde donde se envían a entidades certificadas para su apropiado manejo y reciclaje. A cambio, los niños reciben bonos redimibles en semillas. Con la entrega de semillas, se elaboran semilleros en donde todos y cada uno de los responsables velan por la germinación y crecimiento de las plántulas. Una vez tengan el tamaño apropiado, se envían a organizaciones que las utilizan para reforestación en sectores de influencia de la Normal. De esta manera, se promueve la producción de oxígeno y el embellecimiento de diferentes zonas, como un asunto de responsabilidad social, involucrando los diferentes actores de la comunidad académica y de la sociedad.

La experiencia de investigación del grupo Nautilus hace parte del acompañamiento pedagógico del nivel inicial que ha propuesto el IDEP en el Programa de Pensamiento Crítico durante el año 2019. De esta manera, lo que se presenta en este escrito recoge los procesos y avances logrados en esta ruta, en términos de las reflexiones, construcciones y transformaciones de las prácticas pedagógicas de las maestras que participan allí, esto a propósito de un interés por el abordaje del ambiente en la comunidad de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

Es importante considerar que el contexto en el que se plantea la experiencia es la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, en adelante ENSDMM. Es una institución educativa acreditada por el MEN, para la formación de maestros en los niveles de educación preescolar y básica primaria, única en el sector oficial de Bogotá, que desde su enfoque pedagógico se compromete con una formación socio-crítica e investigativa, y de este modo, contribuye con la transformación del entorno, tal y como está contemplado en la misión de la institución (Cermeño, 2017).

Ahora bien, al trazar esta ruta de acompañamiento es importante destacar los momentos que han permitido la construcción del proyecto, que han estado atravesados por el diálogo y el reconocimiento de experiencias de los maestros en cada uno de los talleres propuestos. Se trata entonces, de una manera de investigar generando vínculos y compartiendo reflexiones, emociones o situaciones que se presentan en

el acontecer de la escuela, para así poder movilizar el pensamiento y proponer posibles modos de transformar las prácticas.

De ahí que para efectos de esta experiencia pedagógica se presente la problematización a partir de la identificación de las situaciones relacionadas con la dimensión ambiental de la institución, específicamente el consumo, uso y efectos de las pilas en los ecosistemas; por supuesto también la articulación de la comunidad educativa en estas prácticas de cuidado del ambiente; esta problematización se sustenta en la metodología del árbol analítico de problemas que permite visibilizar las causas, las situaciones problema y los efectos de estas; también se tiene en cuenta la problematización a través de la elaboración de una escena incongruente de la experiencia pedagógica en el contexto escolar, que identifica de forma jocosa, pero también crítica, los aspectos que hacen parte de la situación problema; allí se plantea la pregunta de investigación.

Como parte de la construcción del proyecto y desde un paradigma socio-crítico⁴, se plantea la participación de la comunidad para visibilizar la problemática o recoger las evidencias que soportan la situación problema propuesta en el contexto de la institución, esto desde algunas técnicas e instrumentos como encuestas, emociogramas, y cartas epistolares, que son a su vez metodologías participativas aplicadas a algunos profesores, estudiantes y padres de familia con el propósito de visibilizar los saberes acerca de los proyectos que se desarrollan en el marco de la dimensión ambiental de la escuela. A partir de estos hallazgos y considerando los efectos del problema, se plantean los objetivos que se pretenden alcanzar.

Para el desarrollo de esta experiencia pedagógica, es importante delimitar los referentes conceptuales que la sustentan; por tanto, se sitúa el problema dentro de un esquema de conceptos, tales como ambiente, pilas, semillas, estrategia pedagógica.

4 Se plantea el paradigma socio-crítico desde Alvarado, L y García, M. (2008), cuyo objetivo es “promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros” (p. 190).

El devenir de la experiencia ¿De dónde surge la propuesta?

El grupo de investigación Nautilus de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, está conformado por estudiantes de ciclo intermedio —sexto, séptimo y octavo— y algunas profesoras del área de Ciencias Naturales, interesadas desde hace ya varios años por el cuidado del ambiente, a partir de la recolección de las pilas, dados los efectos perjudiciales que ocasionan en los ecosistemas acuáticos. De ahí que se han propiciado espacios y tiempos para generar encuentros extra clase, o actividades en el marco de las clases de Ciencias Naturales, en donde se desarrollan propuestas para el manejo de las pilas, entre otros residuos sólidos en la institución.

Fotografía 1. Grupo de investigación Nautilus (2017).



Fuente: Leslie Sánchez y Rosalba Gómez.

El nombre del grupo Nautilus se debe a la identificación con un molusco marino que lleva su nombre, que tiene gran importancia ecológica en la descontaminación del ecosistema acuático. Los estudiantes que se integran al grupo lo hacen por deseo y voluntad propia al saber que con ello contribuirán al cuidado y conservación del ambiente. De acuerdo con ello, se definen los roles y se resalta la importancia del trabajo en equipo y el reconocimiento de las diferentes habilidades que tiene cada integrante del grupo para desarrollar la investigación.

Fotografía 2. Logo del grupo de investigación Nautilus (2019).



En otros momentos, el grupo Nautilus ha tenido acompañamiento por parte del grupo Ondas de Colciencias, lo cual ha permitido sensibilizar a la comunidad educativa sobre los efectos de las pilas en el ambiente para que se fomenten habilidades y hábitos adecuados de recolección y reciclaje de pilas y baterías usadas. Ahora bien, los estudiantes que hacen parte del grupo consideran importante dar incentivos como bonos y semillas a cambio de las pilas que se recolecten en los respectivos contenedores. Esta práctica también se constituye en la posibilidad de transformar la mirada del ambiente, de los riesgos y perjuicios de las pilas al cuidado y producción de oxígeno que permiten las semillas.

La forma en la que se ha involucrado la comunidad educativa ha sido a partir de los encuentros entre los estudiantes de ciclo intermedio y ciclo básico en los que los estudiantes de grado octavo hacen charlas a sus compañeros de primaria acerca del contenido de una pila y los efectos de las pilas en el ambiente, para comprometerlos en la recolección de estas en contenedores que son elaborados de manera artística y creativa por los estudiantes de ciclo intermedio —sexto, séptimo y octavo—. Estos encuentros se consideran espacios pedagógicos, pues permiten que los sujetos se involucren en torno a estas prácticas de cuidado del entorno.

Entonces, con los estudiantes se ha generado sensibilización respecto a los efectos de las pilas en los ecosistemas. Se sabe que una pila puede contaminar más de seis mil litros de agua, por las sustancias tóxicas que contiene; de ahí que se requiera el manejo adecuado de estos residuos peligrosos. De lo contrario, en efecto se genera contaminación y un fuerte impacto en la salud de los ecosistemas acuáticos y en general de todos los organismos vivos.

Fotografía 3. Encuentros pedagógicos (2017).



Fuente: Leslie Sánchez y Rosalba Gómez.

A partir de ello, los estudiantes reconocen que, si bien hay una larga trayectoria en la institución en la recolección de pilas, se requiere plantear alternativas para que la comunidad educativa en general se comprometa con el cuidado del ambiente de manera articulada y sostenible. Por ello se plantea como iniciativa la entrega y siembra de semillas a cambio de las pilas, lo que exige que se generen procesos de acompañamiento, seguimiento, observación, contemplación y cuidado de las semillas que se cultivan.

Así se plantea transformar el esquema de pensamiento en el abordaje de los asuntos ambientales, que más allá de la preocupación por los riesgos y efectos contaminantes de las pilas, se propongan habilidades de siembra y cuidado de semillas que contribuyen a la producción de oxígeno y reforestación, a la vez que permite involucrar a la comunidad educativa. De ahí que al asumir las alternativas de abordaje del ambiente en la escuela, se incita el desarrollo de pensamiento crítico y la transformación de las prácticas de la comunidad.

Problematización de la experiencia pedagógica

En la problematización de las prácticas relacionadas con el abordaje del ambiente en la escuela, se tiene en cuenta la metodología del árbol de problemas, que permite identificar las situaciones que se presentan en la escuela, sus posibles causas y sus efectos —ver ilustración 4—, de manera que a partir de este esquema de relaciones se plantea la pregunta que orienta el desarrollo de esta propuesta.

En este ejercicio, se plantea la necesidad de transformar las prácticas de consumo irresponsable de las pilas, desde allí los estudiantes del gru-

po de investigación proponen divulgar con la comunidad educativa los efectos perjudiciales de las pilas en el ambiente, lo que a su vez, afianza su formación pedagógica.

Para ello, los estudiantes han elaborado sus propios contenedores de pilas con elementos reutilizables, y han creado sus propios diseños; así no solo fomentan el arte y la sensibilidad ambiental, sino que además estimulan a los niños a transformar sus prácticas y actitudes en el uso de las pilas y el manejo de residuos peligrosos en nuestro entorno. A partir de estas prácticas, se ha reconocido la importancia de transformar la mirada respecto al ambiente, pues generalmente se reduce a los riesgos, problemas, enfermedades, contaminación, impactos perjudiciales, y no se aborda el ambiente en su complejidad o desde otras experiencias.

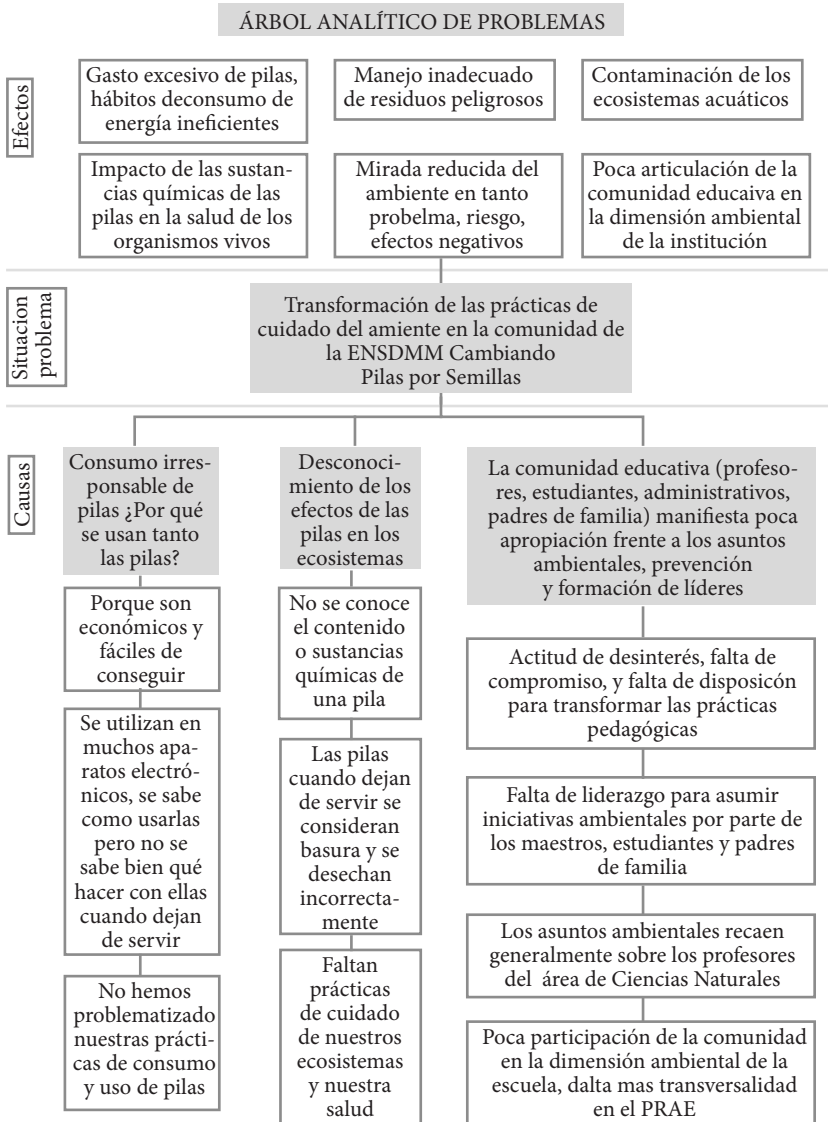
De ahí que se haya propuesto trasladar la mirada de la recolección de pilas a la siembra de semillas. Se pretende cambiar pilas por semillas, pues así es posible transitar entre las tensiones que provocan riesgo, preocupación y muerte, así como también cuidado y vida. Se trata de pasar de un elemento no vivo que afecta la vida a otro que tiene el potencial para producir oxígeno, y por tanto, condiciones propicias para la vida; esta transformación de mirada, considerando su complejidad, requiere compromiso y dedicación, no solo de parte de los estudiantes del grupo de investigación o de los profesores del área de Ciencias Naturales, sino de toda la comunidad educativa.

Una de las situaciones que se ha identificado desarrollando estas estrategias encaminadas al cuidado del ambiente, es que la dimensión ambiental de la escuela, principalmente propuesta en el PRAE, está a cargo del área de Ciencias Naturales, y por tanto, se limita la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, como por ejemplo los profesores de otras áreas o campos de formación, los estudiantes de los diferentes grados, administrativos y padres de familia. Es decir, las prácticas de cuidado del ambiente requieren de un trabajo articulado entre las diferentes instancias de la escuela.

A pesar de los alcances que ha tenido el PRAE en la escuela, aún falta apropiación de la dimensión ambiental. Se requiere más transversalidad para contar a su vez con la participación de la comunidad educativa; se considera además que falta una actitud de interés o de liderazgo para asumir iniciativas ambientales por parte de los maestros, estudiantes y padres de familia, lo que genera en efecto una mirada reducida y des-

articulada del ambiente. Desde allí se ha visibilizado la necesidad de transformar nuestras prácticas pedagógicas que favorezcan el cuidado del ambiente, entonces se ha planteado como situación problema la transformación de las prácticas de cuidado del ambiente en la comunidad de la Escuela, “Cambiando pilas por semillas”.

Gráfica 1. Árbol analítico de problemas.



Fuente: Elaboración propia.

En el abordaje de la problematización en esta experiencia se tienen en cuenta algunas técnicas o instrumentos que permiten evidenciar la apropiación de la comunidad educativa en los asuntos ambientales de la ENSDMM. De ahí que se consideren algunas metodologías participativas en las que se pueden indagar saberes, o visibilizar lo que diferentes actores como profesores, estudiantes, administrativos y padres de familia piensan, saben, sienten, o hacen al respecto de la dimensión ambiental de la escuela.

Para ello, se han propuesto encuestas a estudiantes de ciclo intermedio en las que se indaga por los saberes que estos tienen sobre las pilas, su composición y las formas en que se pueden desechar; de igual forma, se desarrolla un emociograma con profesores y personal de servicios generales para visibilizar los saberes respecto a los proyectos ambientales que maneja la institución y la forma como se involucran en ellos. Por último, también se plantea la carta epistolar como una metodología para articular los saberes entre los estudiantes y sus padres de familia en relación con el impacto de las pilas en los ecosistemas y las prácticas de cuidado ambiental en la institución.

Respecto a la encuesta implementada en la ENSDMM con los estudiantes del ciclo intermedio, se puede evidenciar que los estudiantes saben qué es una pila, la mayoría reconocen cuántos tipos de pilas hay y de qué están compuestas, así como la forma de desecharlas, lo que indica que la larga trayectoria que ha tenido el grupo de investigación Nautilus ha permitido que los estudiantes se aproximen al conocimiento de los efectos de las pilas en el ambiente y al manejo que se debe hacer de estos residuos peligrosos.

Resultados de la encuesta

Tabla 1. Resultados de la encuesta a ciclo intermedio.

Preguntas	Frecuencia		Total	Frecuencia	
	Si	No		Si	No
¿Sabe usted que es una pila?	59	1	60	98.3%	0,7%
¿Sabe usted cuantos tipos de pilas hay y de que están compuestas?	38	22	60	63 %	37%
¿Sabe usted como desechar las pilas que ya no sirven?	53	7	60	88 .3 %	11.7%

A pesar de reconocer que la mayoría de estudiantes tienen conocimiento acerca de las pilas, a aquellos que respondieron en algún ítem que no sabían, se les entregó un folleto titulado “Todo lo que usted debe saber sobre las pilas”, con el objetivo de dar a conocer la composición de una pila, el manejo adecuado de estos residuos peligrosos, la importancia de las pilas en tanto fuente de energía, pero también su impacto en la contaminación y, sus efectos en las formas de vida de los ecosistemas si no se disponen adecuadamente; se comprende por contaminación la alteración nociva del estado natural de un medio como consecuencia de la introducción de un agente totalmente ajeno a ese medio —contaminante—, causando inestabilidad, desorden, daño o malestar en un ecosistema, en el medio físico o en un ser vivo.

Ahora bien, teniendo en cuenta los saberes de los estudiantes, es importante identificar los saberes que tienen algunos actores de la comunidad educativa, como maestros y personal de servicios generales, sobre los asuntos ambientales de la ENSDMM. Se propone desarrollar preguntas tales como ¿Qué conoce del PRAE de la ENSDMM?, ¿qué sabe del proyecto del grupo Nautilus?, ¿cómo se involucra con estos proyectos? A medida que se van respondiendo una a una las preguntas, se van dibujando imágenes en el respaldo de la hoja. Al finalizar las preguntas se tendrá una composición visual de nuestras reflexiones, emociones y experiencias en relación con el ambiente y los proyectos ambientales que se desarrollan en la escuela.

A partir de este ejercicio se encuentra que la mayoría de profesores conocen del proyecto escolar ambiental PRAE y han participado en las diferentes actividades ambientales. Sin embargo, se evidencia que hay poco conocimiento sobre el grupo Nautilus. Los docentes manifiestan que en la escuela se realiza la recolección de pilas, pero no poseen información suficiente sobre el proyecto porque no se ha socializado con toda la comunidad. La forma en que se involucran con la dimensión ambiental de la escuela es a través de la colaboración en el reciclaje, en las campañas y talleres que se realizan. No obstante, no se conoce toda la dimensión de lo ambiental más allá del manejo de residuos sólidos y las celebraciones de fechas importantes. “Es necesario socializar con toda la comunidad sobre cómo las pilas pueden perjudicar a nuestro planeta” (Arenas, 2019).

Se evidencia una necesidad de comunicar a los profesores, personal de servicios generales, e incluso padres de familia acerca de los avances

y desarrollos del proyecto del grupo Nautilus, pues si bien se conoce acerca de la recolección de pilas, no se dimensionan sus efectos en los ecosistemas, y tampoco se complejiza la mirada respecto al ambiente, entendiendo que esta tiene que ver con asuntos más complejos que implican el cuidado de sí mismos, de los otros y del entorno. De este modo, se puede afirmar que en la medida en que la comunidad conozca del proyecto y se involucre en este, puede transformar sus prácticas de cuidado ambiental.

Gráfica 2. Emociograma.



Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, se propone una estrategia de comunicación entre estudiantes y padres de familia a través de cartas en las que se comunica lo relacionado con el proyecto Nautilus, y la forma en la cual tanto los estudiantes como sus familias se van a involucrar en este. Así los estudiantes realizan una carta a algún familiar contextualizándonos sobre el proyecto Nautilus e invitándonos a participar en la actividad de colecta de pilas y/o con el cuidado y siembra de semillas; los familiares de los estudiantes deben responder la carta mostrando interés o generando una crítica constructiva frente al proyecto que invite a la reflexión con el estudiante; esta propuesta está en proceso y se proyecta seguir realizándose en el transcurso del proyecto.

Ahora bien, en esta problematización de la experiencia, como parte del acompañamiento del nivel inicial, se plantea la estrategia de elaboración de una escena incongruente, que desde una perspectiva crítica manifiesta las relaciones o tensiones que alrededor del ambiente circulan o se producen en el contexto escolar, se trata de la posibilidad de poner en juego diferentes perspectivas en la mirada a la situación problema.

En esta escena se representa la experiencia “Cultivando muerte, sembrando vida” —ver ilustración 6—, en donde se exponen de manera jocosa los

factores que afectan el ambiente, entre ellos la contaminación de las aguas, afectadas principalmente por residuos como baterías o pilas. Como bien se sabe, estas contienen sustancias de elevada toxicidad como el mercurio, litio, cadmio, plomo.

Allí hay que destacar que el humano es el principal causante de la pérdida de los ecosistemas y extinción de la biodiversidad, por sus actos irresponsables y hábitos inadecuados, entre ellos el consumo excesivo de todo tipo de material, el uso y abuso de los productos que, una vez agotados, normalmente arroja a la basura ordinaria junto a la comida y a los papeles, acarreando impactos cada vez más evidentes. No hay que ir tan lejos para evidenciar algunas de estas situaciones en el contexto escolar. Ahora, ¿cómo ayudar a reducir esta problemática en la Escuela Normal Distrital María Montessori?

Fotografía 4. Escena incongruente.



Desde la escuela se pretende generar una perspectiva aún más compleja del ambiente, que no implique solamente el riesgo de muerte, sino la posibilidad de generar condiciones para la vida, la conservación y protección del ambiente. De ahí la propuesta de cambiar pilas por semillas. Así los estudiantes, y en general la comunidad educativa, podrán hacer el proceso de recolección de pilas en los contenedores adecuados, pero además tendrán la oportunidad de sembrar y observar el proceso de germinación, así como participar de los efectos que esta siembra permite. En este sentido, la apuesta o la alternativa es la siembra de semillas que posibilita condiciones de existencia de la diversidad de formas de vida.

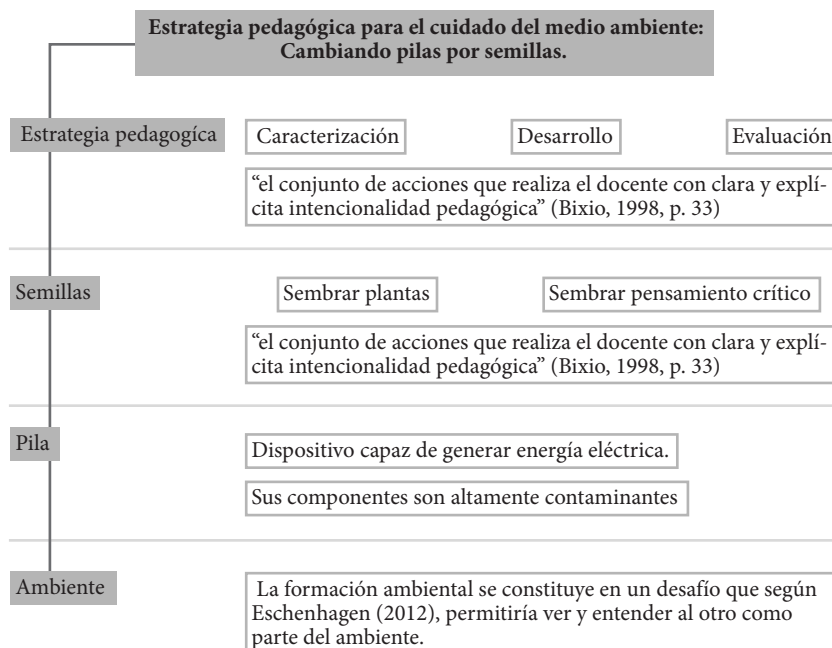
Entonces, de acuerdo con lo anterior, se plantea como pregunta que orienta el desarrollo de la investigación: ¿de qué manera el intercambio de pilas por semillas contribuye a la transformación de las prácticas pedagógicas en relación con el cuidado del ambiente en la comunidad de la ENSDMM?

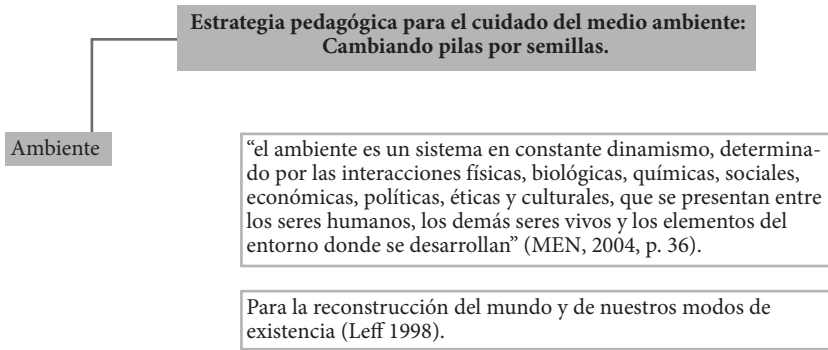
A partir de esta pregunta problema de investigación se establece como objetivo general proponer una estrategia de intercambio de recolección de pilas por la entrega y siembra de semillas, que contribuya a la transformación de las prácticas pedagógicas en relación con el cuidado del ambiente en la comunidad educativa de la ENSDMM; para cumplir este propósito se requiere fomentar habilidades de cuidado del ambiente a partir de la siembra y seguimiento de las semillas; generar procesos de participación de la comunidad educativa en la dimensión ambiental de la institución; problematizar las prácticas pedagógicas en relación con el abordaje del ambiente en la escuela.

Referente conceptual

Para el desarrollo de la situación problema en esta experiencia, se realizó una revisión teórica de las categorías conceptuales que se encuentran, tales como pilas, semillas, ambiente y estrategia pedagógica. Esto a partir de un esquema y una secuencia de conceptos que permite articularlos entre sí para lograr un abordaje amplio, complejo y organizado de los elementos principales que sustentan esta apuesta pedagógica.

Gráfica 3. Esquema de conceptos.





Fuente: Elaboración propia.

De las pilas a las semillas

Las pilas son residuos tecnológicos de alta peligrosidad y de uso cotidiano en la comunidad a nivel nacional y mundial. Una pila contiene elementos pesados que llegan directamente al agua y al cuerpo humano cuando se consume este preciado líquido. Existen pilas primarias o pilas secundarias o recargables. Las pilas primarias son las que se desechan una vez agotada la batería y son de tres tipos: alcalina, de botón y de litio; y las recargables o pilas secundarias son de níquel y cadmio. Todas ellas se utilizan en aparatos electrónicos como juguetes, calculadora, relojes, marcapasos, audífonos, cámaras fotográficas, material tecnológico y de uso militar.

Una pila botón contamina dos millones de litros de agua según la Universidad del País Vasco (UPV). Una pila alcalina contamina 167 mil litros de agua, lo que supera la cantidad de agua que bebe una persona a lo largo de su vida. El reciclaje de la pila consiste en la recuperación de los metales que ellas contienen. Pero contienen también plomo, mercurio, níquel y cadmio y pueden producir efectos acumulativos tóxicos, riesgo en el embarazo y efectos irreversibles al contacto con la piel y el cadmio puede producir cáncer.

En términos de recolección de pilas, el proyecto se vuelve repetitivo y mecánico, de ahí que el objetivo del proyecto sea cambiar sensiblemente el uso de agentes contaminantes, especialmente aquellos que generan efectos nocivos para los seres vivos; es por ello que se propone tomar acción y pensar el proyecto como una fuente de ideas, de propuestas, de retos y compromisos medioambientales que se generen a partir de cada

uno de los integrantes del proyecto. Desde las diferentes metodologías de pensamiento crítico como las “escenas incongruentes”, el rompecabezas, se trabaja con los estudiantes y se redimensiona el proyecto con preguntas como: ¿qué planeta queremos dejar a nuestros hijos?, ¿es el planeta una herencia de nuestros padres o un préstamo de los futuros habitantes?, ¿cómo estamos administrando el planeta?

Lo que se pretende es la transformación de las prácticas ambientales, cambiar la creencia del discurso por la acción ecológica donde se reformula la propuesta intercambiando pilas por semillas que genera una autoconstrucción y autonomía, trazar nuevos horizontes, cambiar esquemas, despertar el amor por la vida y la cotidianidad, plantar un enfoque desde el cuidado medioambiental, escuchando a los niños y entendiendo sus inquietudes para la transformación de los futuros estudiantes.

El Ambiente como experiencia pedagógica

[...] el ambiente es un sistema en constante dinamismo, determinado por las interacciones físicas, biológicas, químicas, sociales, económicas, políticas, éticas y culturales, que se presentan entre los seres humanos, los demás seres vivos y los elementos del entorno donde se desarrollan (MEN, 2004, p. 36).

El ambiente en la escuela emerge de una serie de relaciones entre lo biológico, social, cultural, político, ético y económico, que ponen la mirada sobre lo que se establece como problemas ambientales, manifestándose a través de la contaminación, el deterioro o agotamiento de los recursos naturales, la pérdida de la biodiversidad, el impacto de las prácticas productivas sobre la naturaleza, crisis, riesgos, entre otros, que constituyen las relaciones que los sujetos establecen con el ambiente.

La forma en que se aborda el ambiente en la escuela se evidencia a partir de prácticas de educación ambiental, y el desarrollo de proyectos escolares que establecen un conjunto de operaciones para atender algunos asuntos problemáticos que la escuela hace ver. Allí se visibiliza el ambiente como problema, e incluso se formulan los modos inmediatos de resolverlo. No obstante, lo que se pretende poner en discusión son los modos en que la noción de ambiente se ha constituido y legitimado como problema, y a partir de allí cómo se puede transformar la mirada que existe del ambiente como riesgo, impacto, dificultad a otro tipo de experiencias

más relacionadas con el cuidado, no solo para la resolución de estos “problemas”, sino en palabras de Leff (1998), para la reconstrucción del mundo y de nuestros modos de existencia.

En la escuela se formulan estrategias o modos de proceder en respuesta a estas situaciones “problema”, que implican la formulación de proyectos pedagógicos, entre otras prácticas a favor de la conservación y la educación ambiental, sobre las cuales se pretende que los sujetos efectúen sobre sí mismos una serie de valores y actitudes de respeto a lo natural. No obstante, es importante transitar hacia la comprensión de otras experiencias en relación con el ambiente, en el que este no esté afuera de los sujetos, y se pueda ampliar la comprensión del mundo natural en su complejidad. Así entonces la educación ambiental no se agotará en los contenidos de la ecología, ni en el activismo, sino que permitiría una lectura crítica y participativa de los modos de vida actual, y a partir de allí se podrían hacer transformaciones en las prácticas pedagógicas.

De ahí que la formación ambiental constituya un desafío que según Eschenhagen (2012), permitiría ver y entender al otro como parte del ambiente. Entonces además de atender a unas problemáticas que acontecen en el entorno, se dispone de una toma de decisiones por parte de los sujetos que se comprometen con este; de ahí la importancia de involucrar a la comunidad educativa en las prácticas de cuidado ambiental de la escuela. Esto a partir del seguimiento, observación y conservación de las semillas que se intercambian por las pilas.

Fotografía 5. Siembra de semillas.



Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, más allá de establecer como imperativas este tipo de relaciones, de conservación, cuidado, protección, la discusión que se plantea está en términos de cómo los sujetos se reconocen a sí mismos, sus prácticas y experiencias ambientales para cuidar de sí mismos a la vez que cuidan de los otros, y de lo otro, como en el caso de la semilla, por lo que es posible situar el ambiente en la constitución de modos de relación con los diferentes elementos de nuestro entorno.

Es así como es posible pensar que dado que el ambiente en tanto objeto de investigación, intervención, “innovación” y de interés en la escuela, se ha venido involucrando en las prácticas de los maestros, se pueden configurar experiencias pedagógicas alrededor de este, que permitan, además de resolver los problemas sociales que acontecen en el presente, pensar sobre sí mismos, lo que se hace y el mundo en el que se vive; la problematización de estos modos en que los sujetos se van constituyendo en relación con lo que se considera que compone su existencia, permitiría desplegar otra estética en los modos de ser y de vivir.

Así pues, en el marco del abordaje del ambiente en la escuela, hay suficiente terreno para delinear, pero no solo en términos de actividades, proyectos o soluciones inmediatas por resolver, que siguen ampliando el espacio de abordaje, sino con miras a configurar las propias prácticas pedagógicas y didácticas de los maestros en relación con el ambiente, de ahí que es posible configurar apuestas pedagógicas para la transformación de las prácticas de cuidado ambiental en la escuela.

Estrategia pedagógica

En esta experiencia se entiende por estrategia pedagógica un conjunto de elementos que disponen los maestros de manera intencionada para el cumplimiento de un propósito que se plantea en el marco de su práctica pedagógica. En este sentido se tienen en cuenta las pilas y las semillas, no solamente como objetos que se intercambian, sino como razones que permiten conversar acerca de las prácticas de consumo y uso de pilas, las prácticas de cuidado de los ecosistemas y de la salud, y la participación de la comunidad en estos asuntos ambientales. El desarrollo de la estrategia que se plantea en este proyecto permite que los sujetos que se involucren puedan ampliar la mirada del ambiente y desde allí transformar las prácticas de cuidado ambiental en la escuela.

En este sentido, una estrategia pedagógica no es una receta, o una serie de pasos que hay que seguir para obtener un resultado predeterminado; tampoco es la única solución a los problemas que enfrenta la escuela, ni es el deber ser de la práctica pedagógica de los maestros. Lejos de ello, una estrategia pedagógica es una creación propia, particular, singular que plantean los maestros a propósito de las reflexiones y movilizaciones de su práctica, lo que a su vez se articula con las prácticas de otros sujetos en la escuela.

Ahora bien, pese a que en la cotidianidad de los maestros se encuentran innumerables acciones, no se trata de que todo se constituya en estrategia pedagógica o didáctica.

“no todo lo que el docente hace en el aula puede ser analizado desde la perspectiva de las estrategias didácticas. Recortamos así un universo que se corresponde únicamente con aquellas acciones que persiguen explícitamente un fin pedagógico, estén o no formuladas por escrito en la planificación” (Bixio, 2000).

En este sentido, teniendo en cuenta las intencionalidades que tiene este proyecto en términos de transformar las prácticas de cuidado del ambiente en los sujetos a partir del intercambio de pilas por el cuidado de semillas, se plantean unos momentos con unas actividades específicas de caracterización, desarrollo y evaluación, que buscan hacer seguimiento y desarrollo de los procesos que se enmarcan en esta experiencia.

El pensamiento crítico, articulación con el proyecto y aulas itinerantes

El pensamiento crítico en la experiencia de investigación pedagógica con los estudiantes se desarrollaron diferentes actividades que permiten visibilizar un punto de vista, desarrollar la problemática ambiental y contribuir con la solución de determinada situación la pilas y la recolección. “Pensamiento Crítico es un paradigma para evaluar la información y las ideas, para decidir que aceptar y creer” (Facione, 2007).

Otra autores que aportan a la propuesta del cambio de pensamiento desde la neurociencia, como es el caso de Maturana y Varela (2010) quienes consideran que el emocionar es importante para el desarrollo del pensamiento y del aprendizaje puesto que con las diferentes actividades,

experiencias y reflexiones se generan diferentes conexiones, sinapsis, se potencian acciones como la oralidad, la argumentación, la escritura, la capacidad de reflexión, la capacidad de tomar posición frente a una situación y más tarde como lo dice Morin (2013) se legitima desde el pensamiento complejo: “la complejidad no puede ser más que expresar nuestra turbación, nuestra confusión, nuestra incapacidad para definir de manera simple, para nombrar de manera clara y poner en orden nuestras ideas”.

Cuando el estudiante inicia una etapa en el conocimiento le invaden una serie de preguntas, angustias, temores, dudas, sensaciones y percepciones que, expresadas de alguna manera, pueden tener una solución y pueden encontrar el porqué de las cosas, con un ejercicio sencillo, como la socialización, las cartas epistolares, una escena incongruente, cabeza de preguntas, dudas sobre un tema, etcétera. Todas se escriben dentro de un esquema de cerebro.

Se intercambian los esquemas entre los diferentes estudiantes para observar el escrito de los compañeros para así ampliar la percepción.

Fotografía 6. Rompecabezas de la Escuela Normal en Aula Itinerante.



Fuente: Rosalba Gómez, Leslie Sánchez, Nancy Mosquera. 2019.

Con la recopilación de todos los escritos se conformó una cabeza que representará el cerebro de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, con el fin de mostrar la mayoría de pensamientos de los estudiantes de la Normal.

Se llegan a consensos y se establece el trabajo que permite la integración, el avance, la comodidad, la claridad, haciendo borradores de diferentes

formas de organización y finalmente se elige el trabajo por equipos con representantes de todos los cursos. La autorregulación y el compromiso se mantienen evidentes en todo momento porque las cosas deben salir muy bien y se concretan con las aulas itinerantes.

Otra parte en donde se aplica el pensamiento crítico es en las tareas. Las tareas son una oportunidad para desarrollar el pensamiento crítico, por las preguntas que se formulan, las dudas que se generan, las emociones, las relaciones, las interpretaciones y las consultas. En clase no todo queda resuelto, a veces en una clase entre más preguntas tengan, mejor, porque hay la oportunidad de explorar, de investigar, de consultar y de aportar a la clase siguiente con las investigaciones desde casa.

Es así como se trabajan las tareas desde una serie de cuestionamientos sobre los temas de la clase. Cada uno de los estudiantes consulta sobre los temas que les llamen la atención para ser socializado en la siguiente clase. De tal manera que la tarea es una expresión de la emocionalidad, la investigación, la argumentación, pero ante todo la preparación para la clase (Facione, 2007).

En esta etapa del desarrollo del proceso cobra importancia el “saber docente”, que es esa capacidad que tiene el maestro para hilar los conceptos y presentarlos de una forma adecuada a sus estudiantes.

Se presenta una secuencia didáctica tomada de las fuentes de IDEP; desde el pensamiento crítico, el saber docente de maestros importantes que aportan grandes experiencias, la neurociencia, *mindfulness* y pensamiento complejo se llega a estas etapas de la secuencia didáctica, y se puede comprobar que existen hechos insobornables (Maya, 1996).

Superando las visiones restringidas que interpretan lo ambiental como un problema ecológico o exclusivamente tecnológico, esta propuesta intenta comprenderlo como un objeto de estudio de todas las disciplinas científicas, desde las ciencias naturales, y tecnológicas hasta las ciencias que estudian el comportamiento humano. El problema ambiental es responsabilidad de todos.

Por ello, la propuesta puede ser abordada por quien esté interesado en el medio.

Secuencia didáctica inicial	Secuencia didáctica sugerida desde pensamiento crítico
Retirar un millón de pilas del medio ambiente	Cambiando pilas por semillas. Cambio de pensamiento
El ciclo de la materia y la energía	Desde una acción mecánica a un pensamiento de conciencia ambiental
Cómo convertir algo inorgánico en acciones valiosas e importantes para el medio ambiente y el hombre	Cómo transformar pensamiento y sensibilidades desde una acción cotidiana, con amor y compromiso
Involucrando a los estudiantes	El estudiante es una semilla de transformación importante para él y para su entorno
Generando ideas creativas.	La imaginación científica generando ideas creativas desde el pensamiento crítico
Construyendo los contenedores	Formando gestores ambientales y divulgando su saber
Trabajando la imaginación científica	El pensamiento crítico y cabeza del pensamiento crítico
El arte, una parte de toda la secuencia	Las escenas incongruentes y la conceptualización.
Cambiando los pensamientos y sensibilidad ambiental.	Aulas Itinerantes. Viviendo las experiencias pedagógicas de sus docentes y compañeros.
Construyendo semilleros. Cambiando pilas por semillas	Autoformación, Autorregulación desde pensamiento crítico. <i>Mindfulness</i>
Elaboración de bonos	Autorregulación y monitoreo.
Transformando los pensamientos	La tarea se vuelve un reto científico desde el pensamiento crítico
Construyendo los terrarios	Los terrarios, una práctica que permite aprender desde el pensamiento crítico
Los bonos, una forma de creatividad y control del proceso.	Mensajes creativos que fortalecen la sensibilidad ambiental.

Sembrando semillas de pensamiento crítico

Las secuencias didácticas son conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. Tobón y Pimiento (2010).

Desde el pensamiento crítico, ¿cómo definir una secuencia didáctica que aborde el pensamiento crítico, desarrollando competencia cognitivas, comunicativas, investigativas y pedagógicas?

Para responder esta pregunta, que es muy compleja, es importante analizar los cambios actuales desde lo económico, el aumento del dólar, las migraciones, los procesos de globalización, la internacionalización, la economía, el desarrollo científico y tecnológico, pero también cobra importancia de primera mano la prevención del daño al medio ambiente y que requieren nuevos planteamientos y nuevos acuerdos que ayuden a mantener un mundo sostenible y sustentable en el tiempo (Tobón y Pimiento, 2010).

Estos autores nos dieron elementos para formar comunidad académica desde esta problemática. Desde 2007, en el año internacional de la química a partir de la formulación de la pregunta ¿Cómo desarrollar proyectos ambientales amigables con el medio ambiente y que sean sostenibles y sustentables en el tiempo? Se inició con la parte mecánica de recolectar las pilas para evitar que las fuentes de agua se contaminen, puesto que como tienen metales pesados, estos generarán enfermedades en toda la cadena trófica y cuando llega al hombre se corre el mismo riesgo. Dispuestos a abordar un sinnúmero de retos, se inició la recolección de manera organizada y cuantificada. Las pilas recolectadas fueron entregadas a PILAS COLOMBIA, quienes reciben las pilas recogidas en los contenedores. Son pesadas y entregadas con respaldo de un recibo.

La duración de esta actividad motivacional no fue la esperada porque fácilmente se rutinizaba, y al volverse mecánica pierde el encanto y la sorpresa.

Conociendo la importancia y lo trascendental de este trabajo es necesario empezar a redimensionar el proyecto de cambiar pilas por semillas, no como una forma mecánica. ¿Cómo lo haríamos para que los estudiantes participaran de manera voluntaria y se encuentren con el asombro? (Maturana, 1990).

Cuando se trabaja desde el emocionar y el ser, se obtienen grandes beneficios, especialmente cuando de trabajos ambientales se trata (Tobón y Pimiento 2010).

Construcción de los semilleros: Se les enseñan a los estudiantes diferentes formas de hacer semilleros y se entregan a cada uno unas semillas para que las cultiven y lleven el registro de germinación y crecimiento.

Cuando esté convertida en plántula se hace el trasplante a los sitios donde pueden quedar para el crecimiento total de forma segura, puede ser el colegio sus alrededores o sitios específicos de la ciudad.

Estrategia pedagógica: ¡Cambiando pilas por semillas!

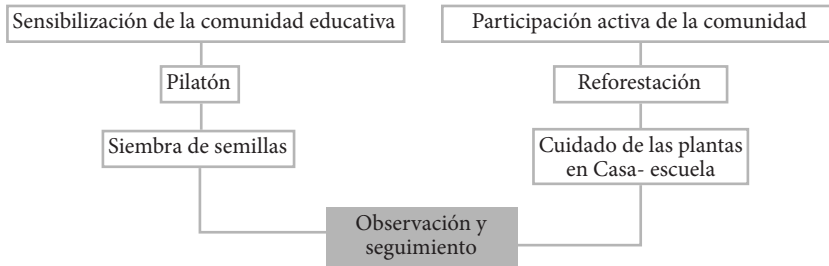
Teniendo en cuenta los tránsitos recorridos en esta experiencia se plantea la estrategia pedagógica a través de la cual se realizará el intercambio de pilas por semillas, de manera que se involucre la comunidad educativa y se puedan ir transformando las prácticas de cuidado ambiental en la escuela y en la propia vida. Es importante anotar que aun cuando ya se ha reconocido la larga trayectoria que la escuela ha tenido recolectando pilas, aun falta generar en la comunidad mayor apropiación en los asuntos ambientales relacionados con el cuidado del ambiente, y por tanto, de la vida.

Por esta razón, cuando se habla de intercambio de pilas por semillas no solamente se hace referencia a una transacción entre dos objetos, sino que se requiere una movilización del pensamiento que va de la muerte, riesgos, enfermedades, contaminación, al cuidado, protección, conservación y producción de oxígeno. De esta forma, además de sembrar plantas también se están sembrando pensamiento crítico y otras experiencias relacionadas con el ambiente que potencian la vida.

Para efectos de esta estrategia, se proponen varios momentos que implican la sensibilización de la comunidad educativa frente al perjuicio o el impacto de las pilas en el ambiente, la recolección de pilas, la siembra de semillas, la observación y seguimiento al proceso de germinación, crecimiento y desarrollo, cuidado de las plantas en casa, cuidado de las plantas en el invernadero de la escuela, reforestación, para lograr una participación activa y articulada de la comunidad en las prácticas de cuidado ambiental.

La estrategia cuenta con actividades específicas que hacen parte de la caracterización, desarrollo y evaluación:

Grafica 4. Secuencia de la estrategia pedagógica.



Fuente: Elaboración propia.

Actividades de caracterización

Con los estudiantes de grado sexto se observa un video elaborado por el grupo Nautilus acerca de la importancia de la recolección de las pilas. A partir de ello los estudiantes escriben una carta a un familiar y este a su vez les responde. Con las cartas epistolares se pretende mantener comunicación entre los estudiantes y padres de familia acerca de los proyectos ambientales que aborda la institución, y específicamente la experiencia de Nautilus; de igual manera, se propone elaborar materiales creativos para hacer una campaña de reciclaje de pilas o “pilatón” en la institución, en donde se comprometan estudiantes de otros grados y sus padres de familia, personal de servicios generales, maestros y directivos.

Actividad de desarrollo

Se realizará el intercambio de pilas por semillas. Para ello se hace la campaña de la “pilatón” con el propósito de involucrar a toda la comunidad en la entrega de pilas. Los estudiantes de grado sexto son quienes se encargan de recoger, y a cambio de las pilas que recolecten, se les entregan semillas para su respectiva siembra en el semillero. Se hace la siembra con grado sexto porque en los próximos años podrán liderar estos procesos en todo el ciclo intermedio. Cada curso de sexto tendrá un semillero al que se le hará su respectivo seguimiento, observación y cuidado.

Una vez las semillas hayan germinado, se harán las respectivas observaciones periódicas a los semilleros. En algún momento, durante el cre-

cimiento y desarrollo de las plantas, los estudiantes podrán llevar su planta a la casa y generar prácticas de cuidado con sus padres de familia. Luego las plantas retornarán a la institución, en el espacio del invernadero para continuar el seguimiento.

Actividad de evaluación

Se realizará una colcha de retazos que recoja las imágenes, saberes y las experiencias que se han generado respecto a las categorías principales del proyecto: las pilas, las semillas, el ambiente. Esta colcha de retazos se ubicará en el invernadero de la institución, que es el espacio en donde se llevará a cabo el seguimiento de las semillas. Esto con el ánimo de permitir a los estudiantes resignificar y apropiarse del invernadero como un espacio vivo de aprendizaje.

Cuando las plantas estén suficientemente grandes se procede a su reforestación con los debidos permisos requeridos, y de esta forma se logra involucrar a la comunidad cercana al entorno de la escuela a las prácticas de cuidado ambiental, desde la siembra, el cuidado, la producción de oxígeno y la conservación de la vida.

Plan de acción

Actividades		Sensibilización y recolección de pilas “pilatón”.		
Objetivo		Recolectar pilas por parte de la comunidad educativa a partir de una sensibilización acerca de los efectos de las pilas en el ambiente.		
Fecha		Octubre 2019. Todo el año 2020.		
Lugar	Recursos	Responsables	Indicadores de evaluación	Seguimiento y evaluación
ENSDMM Sede B.	Contenedores, pilas.	Estudiantes de sexto lideran la campaña de pilatón. Toda la comunidad entrega pilas.	Cantidad de pilas que se recolectan por parte de la comunidad educativa.	

Actividades		Observación, seguimiento y cuidado de las semillas.		
Objetivo		Cuidar las semillas, hacer seguimiento de su crecimiento y desarrollo.		
Fecha		Enero- octubre 2020.		
Lugar	Recursos	Responsables	Indicadores de evaluación	Seguimiento y evaluación
Invernadero de la ENSDMM Sede B, espacio EVA (Espacio vivo de aprendizaje), casa de los estudiantes.	Semilleros, tierra, semillas, cuadernos de campo.	Estudiantes que se encuentran en grado séptimo en el año 2020, padres de familia.	Crecimiento y desarrollo de las plantas.	
Actividades		Reforestación y participación de la comunidad.		
Objetivo		Reforestar zonas afectadas por la contaminación, a partir de las plantas que han sembrado.		
Fecha		Noviembre 2020.		
Lugar	Recursos	Responsables	Indicadores de evaluación	Seguimiento y evaluación
Zona alejada al río Fucha.	Plantas, tierra, abono.	Estudiantes, profesores, padres de familia, Jardín Botánico.	Cantidad de plantas sembradas en zonas afectadas por la contaminación.	

Referencias

Acuña, C. A. et al. (2003). *Conceptos Básicos sobre medio ambiente y desarrollo sustentable. Colección: educar para el ambiente manual para el docente*. Proyecto INET. GTZ. Publicación financiada con fondos de la cooperación técnica de la República Federal de Alemania: Argentina. INET y GTZ. (p. 361).

Arenas, O (2019). *Emociograma*. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

Alvarado, L. y García, M (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de

- Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación Sapiens*, 9(2), diciembre.
- Álvarez, J. (2019). *Emociograma*. Bogotá: Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.
- Ayala, G. (2015). Situación actual sobre la segregación y manejo de pilas de uso comercial en el centro poblado padre cocha - río Nanay – 2014. (Tesis de grado). Universidad Nacional de la Amazonia Peruana, Perú.
- Bixio, C. (2000). *Las estrategias didácticas y el proceso de mediación. Enseñar a aprender*. Rosario, Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Bixio, C. (1998). *Enseñar y aprender*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- Cermeño, M (2017) *Manual de convivencia y S.I.E.E*. Bogotá: Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.
- Doria, J. (2010). *Generalidades sobre las semillas: su producción, conservación y almacenamiento*. Cultivos Tropicales, 31(1), 74-85.
- Lemke, A. (2004). *Clasificación y posibles tratamientos de las pilas usadas: opciones para las 5 comunas del proyecto girasol*. Manejo de residuos sólidos de 5 ciudades de la X región. Chile p. 39.
- Marn, M. (2013). *Sensibilización ambiental, defendiendo la vida*. San Salvador. Recuperado de: [http://www.marn.gob.sv/sensibilizacion-ambiental/da silvestre](http://www.marn.gob.sv/sensibilizacion-ambiental/da%20silvestre)
- Maturana H. y Varela, C. (1987). *El árbol de conocimiento: las bases biológicas el entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Mora, W. (2009). Educación ambiental y para el desarrollo sostenible ante la crisis planetaria: Demandas a los procesos formativos del profesorado. *Tecne, Episteme y Didaxis*, 26, 7-36.
- Suarez, M. (s.f.). *Biología y germinación de las semillas. Laboratorio de fisiología y bioquímica vegetal*. Departamento de Biología. Universidad Nacional de Colombia.

- Tobón, P. (2010). *Secuencias didácticas*. Pearson Educación.
- Varela, F. (2010). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: JC Editor.
- Venegas, T. (2012). La complementariedad científica de Francisco Varela y Paulo Freire para las prácticas pedagógicas innovadoras. *Theoría*, 21 (1), 37-50.
- Villalba, V. (2012). *Lectura crítica: posibilidad didáctica para la transformación del pensamiento crítico en la educación media*. Tesis concluida Maestría en Educación.
- Villero, M. (2015). *El reciclaje como estrategia pedagógica y didáctica para la formación integral de los estudiantes del grado primero de la institución educativa Sabas Edmundo Balseiro del corregimiento Berrugas del municipio de San Onofre investigadores* (tesis de grado) Universidad de Cartagena.
- Zambrano M. (2015). *Diagnóstico del consumo y gestión de pilas desechables en la parroquia Esmeraldas como base de una propuesta para su manejo previo al grado académico de ingeniera en gestión ambiental* (Tesis de grado). Universidad Católica del Ecuador sede Esmeraldas, Ecuador.

Escenarios inclusivos mediados por la lengua de señas colombiana para el aprendizaje y la comunicación

Mónica Triana Mossos¹

Resumen

Atendiendo las actuales políticas educativas que desde el Ministerio de Educación Nacional brindan lineamientos para garantizar el derecho a la educación, se ubica la inclusión educativa como apuesta política, conceptual y pedagógica en el marco de los derechos humanos, la participación y la equidad, especialmente de las poblaciones que se encuentren en algún grado de vulnerabilidad.

En este sentido, las instituciones educativas que dentro de sus modelos pedagógicos son instituciones inclusivas, transversalizan hacia este propósito su organización curricular, de gestión y de comunidad; asimismo, requiere que dichos ajustes sean explícitos y por ende visibilizados a nivel académico y convivencial frente a toda la comunidad educativa. Estos procesos se materializan desde el modelo pedagógico institucional, con el fin de cumplir con el propósito de la inclusión: la atención educativa de calidad y pertinente en coherencia con la heterogeneidad de los niños, jóvenes y adultos pertenecientes a poblaciones y que en su diversidad hacen parte del sistema educativo formal.

En este contexto, el presente artículo describe un proceso educativo llevado a cabo en el aula para sordos de ciclo I de una institución educativa pública, escrito en el marco de la formación docente en el nivel inicial

1 Magíster en Gestión de la Informática Educativa, Especialista en Lenguaje y pedagogía de proyectos y en Administración de la informática Educativa; y Licenciada en Educación Especial. Docente de Aula para Sordos en el Colegio San Carlos IED. Correo electrónico: moniktriana7@hotmail.com

que realiza el IDEP, en el proceso de desarrollo de pensamiento crítico y la cualificación dirigida a docentes de la Secretaría de Educación del Distrito.

Problematización

La Secretaría de Educación del Distrito (SED) (2012), en el marco de la política de inclusión, se ha venido proponiendo una atención educativa a todos los estudiantes que se encuentren en algún grado de vulnerabilidad. Para ello, brinda lineamientos que permitan garantizar el derecho a la educación; es allí en donde se ubica la educación inclusiva desde una perspectiva de derechos humanos, participación y equidad, cobijando así a la población sorda usuaria de Lengua de Señas Colombiana.

En este sentido, el Colegio San Carlos IED dentro de su modelo pedagógico se ha esforzado por transversalizar hacia este propósito sus acciones pedagógicas, organización curricular, de gestión y de comunidad; sin embargo, en la práctica, este propósito requiere ser visibilizado a nivel académico y convivencial frente a toda la comunidad educativa en general; y con ello reflexionar alrededor de las prácticas pedagógicas para que en su análisis se pueda alcanzar una transformación de las mismas en el aula hacia prácticas que incluyan mucho más las realidades lingüísticas y de aprendizaje de los estudiantes sordos.

El presente artículo describe un proceso educativo llevado a cabo en el aula para sordos de ciclo I, bajo la responsabilidad de apostarle a la inclusión educativa como apertura del sistema educativo formal en los últimos tiempos para que estos estudiantes con diferentes condiciones, características y particularidades lingüísticas hagan parte activa y visible de este sistema.

No es desconocido que a lo largo de la historia la comunidad sorda ha sido excluida y segregada de dichos escenarios académicos; es así como las diferencias y condiciones de los sujetos, actuaban como barreras, eran abordadas desde una perspectiva meramente diagnóstica y terapéutica, o no participaban del contexto escolar por su condición lingüística, ritmos, estilos de aprendizaje o discapacidad.

Ahora bien, en el panorama nacional y el contexto bogotano se evidencia que la población sorda en edad escolar ha sido incluida en el sistema

educativo formal, con reconocimiento de sus derechos humanos, al ser pertenecientes a la comunidad sorda, construyendo el conocimiento a partir de la Lengua de Señas Colombiana, en adelante LSC. A pesar de estos esfuerzos, se debe seguir trabajando en aspectos pertinentes con sus procesos formativos como lo es el aprendizaje del español como segunda lengua, eje sobre el cual se centra la estrategia pedagógica que sustenta los escenarios inclusivos para el aprendizaje y la comunicación, como requisito para iniciar un acercamiento a la lengua escrita que, para el caso de los sordos colombianos, es su segunda lengua.

En este sentido, se hacen evidentes planteamientos equívocos para la enseñanza del castellano escrito con los estudiantes sordos, pues en la mayoría de los casos se asume que aprenden el castellano escrito como lo hace la población escolar regular: para este caso la población oyente. Para dar un contexto de la situación escolar de los niños y niñas sordas se hace preciso aclarar aspectos puntuales que permiten concebir de manera más clara la problemática sobre la cual se sustenta la estrategia: la propuesta del presente proceso se centra en estudiantes sordos usuarios de la LSC.

La educación de las personas sordas durante mucho tiempo había estado influenciada por una visión clínica y terapéutica que concibe la sordera como una patología o enfermedad que debe curarse y, en consecuencia, se concibe al niño sordo como un sujeto que requiere ser rehabilitado, por este motivo la educación se definía desde el ámbito de la terapia y la educación especial y su gran propósito formativo era que aprendieran a cualquier precio a hablar, es decir, a ser oralizados o como lo plantea Sánchez (1991): “hacer que los sordos hablasen la lengua oral, al precio que fuese, para que así pudiesen superar su sordera” (p. 10).

Desde esta perspectiva, la estrategia de enseñanza emerge de la indagación sobre el abordaje de la lengua castellana escrita para estudiantes sordos del ciclo I haciendo uso de la tecnología y de experiencias significativas alrededor para determinar los requisitos que debe tenerse en cuenta para la enseñanza de este idioma con estudiantes entre los cinco y nueve años.

Para la identificación de problemas se acudió a la metodología de árbol analítico de problemas, con sus respectivas causas y efectos. La problemática se organizó de acuerdo con necesidades que se relacionan con la

educación de los sordos, los procesos de inclusión y particularmente la atención educativa en el escenario de las aulas para sordos.

Procesos de inclusión de los educandos sordos

Grafica 1. Árbol Analítico de Problemas. Situación problemática 1.

Situación problemática 1. Desconocimiento y actitudes de rechazo de la comunidad educativa frente a las diferencias que constituyen a los educandos sordos a nivel lingüístico, cultural. Así como los fundamentos conceptuales y pedagógicos para apuntar a una educación de calidad e incluyente dirigida a la población sorda.



Causas. Los docentes no nos sentimos preparados para enfrentar ese reto, por falta de actualización y capacitación docente respecto a la educación de los sordos y a los procesos de inclusión.

Se equiparan los procesos de aprendizaje de los educando sordos de la misma manera que a los oyentes.

No se han difundido los avances conceptuales y pedagógicos respecto a la educación para la población sorda colombiana.



Consecuencias. En las instituciones educativas no se brinda una educación de calidad que sea pertinente a las necesidades de cada estudiante.

Cuando los niños o las niñas sordos ingresan a las instituciones educativas, se presentan actitudes de resistencia y se le adjudica la responsabilidad al docente del aula para sordos.

No se están brindando las condiciones pedagógicas acordes a las características y ritmos de aprendizaje de la población.

Fuente: Elaboración propia.

Al respecto se evidencian un desconocimiento y actitudes de rechazo por parte de los actores que hacen parte de la comunidad educativa frente a las diferencias que constituyen a los educandos sordos a nivel lingüístico, cultural, educativo y de formas de construir los conocimientos. Se suma a ello que hay un desconocimiento generalizado sobre los fundamentos conceptuales y pedagógicos para apuntar a una educación de calidad e incluyente dirigida a la población sorda.

Lo anterior debido a que la mayoría de los docentes aun no cuentan con la formación profesional a nivel educativo, pedagógico, conceptual y ad-

ministrativo, para la atención de la población sorda y su diversidad de condiciones y características preparados para enfrentar ese reto, por la falta de actualización y capacitación docente respecto a la educación de los sordos y a los procesos de inclusión. También se atribuye como causa el hecho de que los docentes, en sus concepciones y prácticas, equiparan los procesos de aprendizaje de los educandos sordos de la misma manera que a los oyentes. Así como al hecho de que no se han difundido los avances conceptuales y pedagógicos respecto a la educación para la población sorda colombiana, como se requieren sin llegar a las docentes y a las instituciones educativas.

Esto se evidencia con prácticas docentes en donde, por ejemplo, la lengua castellana escrita, los conceptos y procesos de las áreas constituyentes del plan de estudios, o los procesos de evaluación académica se hacen de la misma manera que para la población regular, sin tener en cuenta que tienen dentro de sus aulas estudiantes sordos que se comunican con otra lengua y que demandan ajustes razonables que garantizan su aprendizaje de calidad con las mismas oportunidades que sus compañeros.

Como efecto, se evidencia que en las instituciones educativas aún no se brindan las condiciones totales para una educación de calidad que sea pertinente a las necesidades de cada estudiante sordo; así como al hecho de que cuando los niños o las niñas sordos ingresan a las instituciones educativas, se presentan algunas actitudes de resistencia y se le adjudica la mayor responsabilidad al docente del aula para sordos y las condiciones pedagógicas son mínimas para el caso de la enseñanza de una segunda lengua que resulte acorde a las características y ritmos de aprendizaje de la población.

Otro efecto son los vacíos conceptuales y académicos en los procesos formativos de la población sorda, en primer lugar, por los tiempos de aprendizaje que se equiparan en el sistema de la misma forma que los oyentes, y en segundo lugar porque los servicios de apoyo que de manera tardía llegan a las aulas por cuestiones contractuales, inciden en el alcance de los objetivos propuestos en el aula.

La errónea interpretación de la política educativa desde una perspectiva normativa que minimiza el concepto al acceso al sistema incide en la expedición de normas que alejan aun más las condiciones mínimas para garantizar la calidad y pertinencia hacia la población escolar sorda.

Enseñanza del español escrito como segunda lengua

Existe otra situación problemática identificada durante el desarrollo de este proceso que corresponde a la enseñanza del español para la población sorda, que reitero, es usuaria de Lengua de Señas Colombiana:

Grafica 2. Árbol Analítico de Problemas. Situación problemática 2.

Situación problemática 2. La enseñanza de la lengua castellana escrita para los educandos sordos han sido bajo enfoques (concepciones y prácticas) desde el punto de vista de los oyentes, y con perspectivas centradas en lo oral.



Causas. Los docentes no cuentan con la información sobre educación de los sordos y el abordaje de la lengua escrita como segunda lengua.

Persisten dificultades que inciden en la tardía adquisición de la lengua de señas colombiana pues en su mayoría los niños y niñas son hijos de padres oyentes que no aceptan la condición de sordera de sus hijos.

Existen vacíos pedagógicos y conceptuales para realizar una reorganización curricular consecuente con las particularidades comunicativas contextuales y familiares.



Consecuencias. La deserción escolar en la Básica secundaria debido al no dominio de la lengua escrita por parte de los educandos como una exigencia académica que transversa toda la propuesta educativa.

Concepción errónea de los docentes frente a las capacidades y posibilidades de los educandos sordos, puesto que siempre se les está comparando con los desempeños de los oyentes.

Actitudes negativas por partes de los estudiantes frente a la lengua escrita y la formación a futuro.

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la segunda situación problemática, se identifica que la enseñanza de la lengua castellana escrita para esta población ha sido teniendo como referentes enfoques —concepciones y prácticas— de enseñanza para los oyentes, y con perspectivas focalizadas en avances en la oralidad. Ello se debe a que la mayoría de los docentes no cuentan con la formación sobre educación de los sordos y el abordaje de la lengua escrita como segunda lengua. Además, y no menos importante, persisten dificultades que inciden en la tardía adquisición de la Lengua de Señas Colombiana, pues en su mayoría los niños y niñas son hijos de padres oyentes que no aceptan la condición de sordera de sus hijos, ni conocen acerca de la educación y

potencialidades que poseen sus hijos, por lo que es en este ciclo de enseñanza —ciclo I— que los estudiantes desarrollan su capacidad de lenguaje.

Del mismo modo, persisten vacíos pedagógicos y conceptuales en las propuestas pedagógicas, para realizar una reorganización curricular consecuente con las particularidades comunicativas contextuales y familiares de los estudiantes sordos.

Se evidencia también que la transición del aula para sordos hacia la educación básica y media carece de acompañamiento a los estudiantes y sus familias, y al ser equiparado el proceso de los sordos con los oyentes genera ansiedad y estrés que conllevan al fracaso y a la deserción escolar. El no dominio de la lengua escrita como una habilidad académica que transversaliza la propuesta educativa de los planes de estudio de las instituciones, se afectan los procesos académicos y pedagógicos. Además, permea la concepción errónea de los docentes frente a las capacidades y posibilidades de los educandos sordos, puesto que por lo general se les está comparando y exigiendo de la misma manera que el desempeño de los oyentes.

Si bien es cierto que la población sorda en edad escolar ha sido incluida al sistema educativo de carácter formal, es importante trabajar con ellos y con la comunidad educativa en general la comprensión frente a sus procesos y ritmos de aprendizaje; estamos incurriendo en pensar que son procesos homogéneos, equiparándolos con los oyentes e invisibilizamos que es hasta los cinco, seis y hasta siete años que ellos inician el desarrollo de lenguaje con la interacción y aprendizaje de experiencias a través de la lengua de señas; son años valiosos que estos estudiantes no han tenido en sus entornos primarios, y esto necesariamente tiene una incidencia en sus procesos formativos, académicos y convivenciales. Es por esta situación que aun no logran traducirse del todo en las prácticas pedagógicas, los lineamientos de atención educativa establecidos por el sistema en el marco de la educación inclusiva para alcanzar una formación pertinente y de calidad, en el caso de los sordos.

Desde el Ministerio de Educación Nacional, con su ente asesor, el Instituto Nacional para Sordos, han propuesto el deber ser en los procesos formativos de los estudiantes sordos en la educación bilingüe como la oferta ideal para atender a poblaciones con estas características; sin embargo, hay contextos en los que no se cumple con los fundamentos y principios rectores de esta propuesta relacionados con la organización

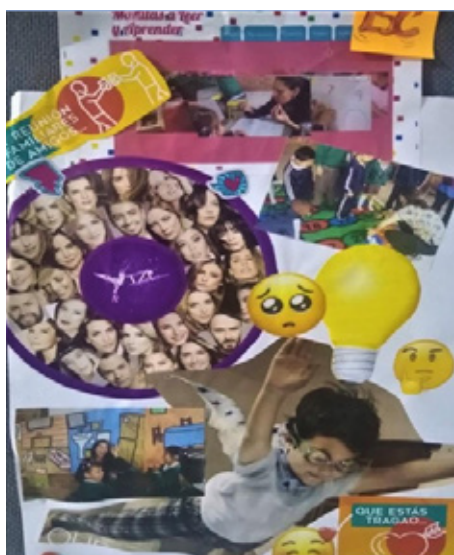
curricular, adecuaciones, flexibilizaciones, planes individuales y docentes de apoyo; en general todos los ajustes razonables recaen en los docentes de aula, responsables directos de la atención educativa.

Toda esta problemática implica una comprensión distinta de las estrategias y didácticas en el aula que requiere innovación, creatividad, empeño y una transformación en las actuaciones dentro de los escenarios pedagógicos en los que se encuentran inmersos, en este sentido, dentro del proceso de acompañamiento pedagógico se llevó al diseño de una escena incongruente de la experiencia pedagógica que, a través de la ironía, se convierte en el ideal educativo para estudiantes sordos.

Una escuela en donde los estudiantes vuelan, en el sentido en que traspasan y superan las barreras comunicativas y de aprendizaje; una escuela en la que participan para mejorar diariamente sus prácticas y acompañamientos así como sus motivaciones en el aprendizaje de nuevos saberes; una escuela en la que los procesos administrativos pasan a segunda instancia, primando los procesos de las aulas y el desarrollo de acciones en torno al estudiante y no en torno al sistema; una escuela en la que la lengua de señas deja de ser una barrera y se convierte en una oportunidad de bilingüismo, un semillero de intérpretes, un escenario de diálogo en donde todos tengan voto pero también voz; una escuela que no vislumbre la educación bilingüe solo en los docentes del programa de inclusión sino en todos sus docentes; una escuela en la que el aprendizaje es fundamental, pero también las experiencias de sus estudiantes, cotidianidades, sueños, temores; una escuela que vincula a los padres de familia como un todo, acompañándolos en el entendimiento de que ser sordo no es una tragedia, que no es fácil pero la dificultad en gran medida es impuesta socialmente y es en ello que debemos trabajar.

Si ponemos de nuestra parte, es posible que el sistema esté disposición de los niños (y no que ellos sean los que deban adaptarse a él), respete sus diferencias, acoja la diversidad con lo que ello implica, entre otras, preparando a las instituciones y a los docentes oportunamente, no que ese proceso ocurra cuando ya están los niños en el aula. Se trata de apostarle a una educación inclusiva real para todos, no de papel, que responda a las necesidades y a las características de las poblaciones; y que nuestros estudiantes se formen como ciudadanos y que cuenten con garantías reales de equidad y participación en las diferentes instancias de la vida, esa es mi escuela ideal.

Grafica 3. Mi escuela ideal para sordos.



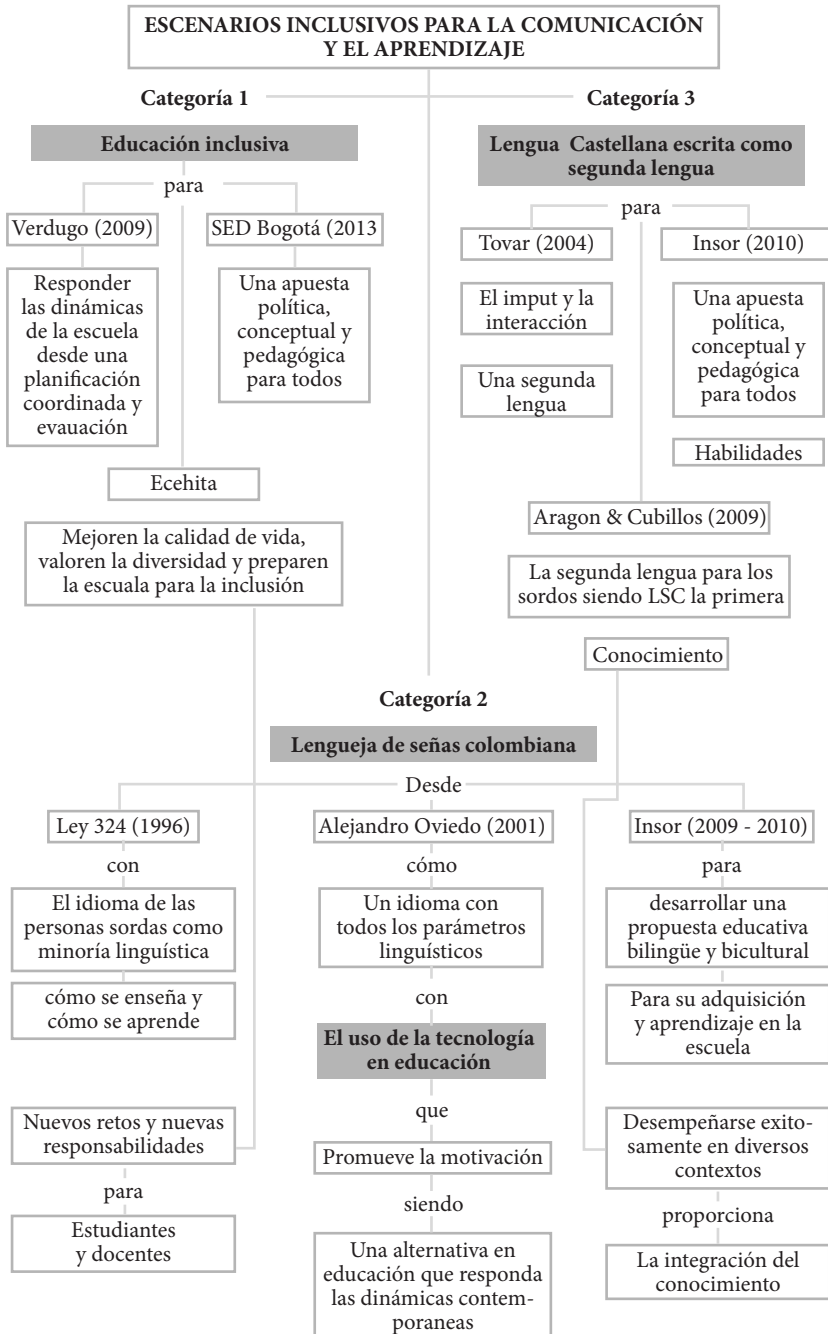
Fuente: Elaboración propia.

Referentes conceptuales de la experiencia

El campo de trabajo de la experiencia sobre el cual se aborda el trabajo en el Colegio San Carlos, es amplio a nivel conceptual. Por tal motivo, se delimitó a cuatro conceptos imprescindibles como sustento teórico para diseñar el trazo de la ruta desde el punto de vista metodológico de la estrategia. Vale la pena resaltar que en todos se destaca la concepción de persona sorda, ya que a la luz de esta mirada no es clínica; es decir, no se queda solamente con lo que el estudiante sordo no tiene, sino que al contrario, es una mirada socio-antropológica que resalta lo que sí tiene y el desarrollo de su potencial.

Estos conceptos son: Educación inclusiva según Verdugo (2009), Echeita (2012) y la Secretaría de Educación del Distrito(2013); Lengua de Señas Colombiana, según Oviedo (2001) e Instituto Nacional Para Sordos IN-SOR (2009 - 2010); Lengua castellana escrita desde Aragón, Cubillos & Vargas (2010), Tovar, Castañeda & Cárdenas (2004), Skliar (2004) y el INSOR (2003, 2007, 2009, 2010) y TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje con Folco (2010), Mantilla, Zappalá, Köppel & Suchodolski (2011).

Grafica 4. Esquema de Conceptos.



Fuente: Elaboración propia.

Educación inclusiva

Desde la Secretaría de Educación del Distrito (2013), en la educación inclusiva se apuesta como política, conceptual y pedagógica enmarcada en los derechos humanos, a una educación en el marco de la participación y equidad de las poblaciones vulnerables; con el fin de brindar la atención educativa de calidad y pertinente en coherencia con las características, en este caso lingüísticas, de los estudiantes sordos que acceden, permanecen, son promovidos y proyectados en el sistema educativo formal.

Ahora bien, para este contexto, la estrategia pedagógica se centra desde la concepción de aulas inclusivas; específicamente, aulas para sordos que desde 2006 son consideradas como una propuesta educativa pertinente que agrupa estudiantes sordos en los niveles educativos de preescolar y básica primaria, para continuar sus procesos formativos en aulas regulares con el servicio de interpretación, hasta alcanzar con éxito su culminación de la etapa escolar en la educación media.

Estas aulas se han constituido en propuestas de atención educativa, en las que los estudiantes cursan los diferentes grados en un aula multigradual; es decir, los estudiantes comparten el mismo espacio con diferentes niveles de formación y son atendidos por un docente licenciado en educación, sordo u oyente, usuario de la Lengua de Señas Colombiana en la modalidad de escuela nueva. Este profesional es el responsable de desarrollar las acciones pedagógicas correspondientes a los grados y niveles educativos.

Las aulas para sordos funcionan al interior de una institución educativa para oyentes, razón por la cual están apoyadas por las secretarías de educación distritales, municipales o departamentales (Instituto Nacional Para Sordos, INSOR, 2008).

Por su parte, Echeita (2006), en su concepción de inclusión señala la necesidad que las instituciones regulares debe ser un paso que hay que trascender; por lo cual propone una educación de calidad, concibiendo como una responsabilidad no solo de la escuela, sino además de la familia y la comunidad, que promueva la formación de los estudiantes en la cooperación, celebración de la diversidad y sentido de pertenencia familiar.

De este modo, los principios sociales y retos educativos de la propuesta inclusiva le deben apostar a la equidad en la participación social, la ofer-

ta educativa plural, igualdad de oportunidades de educación, derecho a ser un miembro activo de la comunidad, a la valoración del ritmo personal de aprendizaje, al derecho a los apoyos para el desarrollo personal, a la valoración de la formación social en la escuela, a la valoración y celebración de la diversidad, el derecho a la autodeterminación y finalmente a la cooperación entre todos los sectores de la sociedad; de este modo podríamos hablar de una educación inclusiva.

Desde esta perspectiva, la Secretaria de Educación del Distrito (2012) identifica y caracteriza las necesidades e intereses particulares de sus estudiantes con las siguientes acciones:

Adelanta la búsqueda activa de niños, niñas, jóvenes y personas adultas que se encuentran fuera del sistema educativo.

Garantiza el acceso sin discriminación de los y las escolares al sistema educativo brindando las condiciones pertinentes en términos de oferta de asignación de cupo, apoyando la permanencia con servicios de transporte, alimentación y dotación escolar, con estrategias territoriales.

Promueve el diseño y acompaña la implementación de propuestas pedagógicas pertinentes y diferenciales, adecuadas a las necesidades particulares de los y las estudiantes para favorecer su permanencia con calidad.

Promueve la adopción de currículos, planes y sistemas de evaluación flexibles que respondan a la diversidad de niñas, niños, jóvenes y personas adultas.

Garantiza la cualificación de las y los docentes para que den respuesta pertinente a los retos de la educación incluyente.

Acerca a las familias al sistema educativo y el sistema educativo a las familias. Desarrolla un hábitat escolar acogedor y accesible para todos y todas. (Desarrollo en equipo con plantas físicas).

Incide sobre las situaciones de convivencia y seguridad que afectan el clima escolar en los colegios y sus entornos.

Aporta al cumplimiento de las políticas públicas poblacionales y sociales por medio de acciones afirmativas y medidas con enfoques diferenciales, acorde con su situación o condición particular. En esta medida, se han generado apoyos humanos, tecnológicos, y técnicos que han permitido fortalecer la atención y los modelos pedagógicos desarrollados para tal fin.

Sin embargo, en la actualidad y en las prácticas desde estas premisas, la escuela se ve enfrentada a situaciones cada vez más diversas que complejizan los procesos de inclusión y que generan la necesidad de fortalecer la capacidad institucional para dar respuesta con calidad y pertinencia a las necesidades particulares y de grupo que se presentan con esta población, como bien se ha descrito en las causas de la problematización en este contexto y en ese sentido, habría que revisar cuál es la pregunta de la inclusión cuya respuesta en la escuela común es “no estamos preparados, no me capacité para estas poblaciones, mi carrera no contempla trabajar con discapacidad”.

Para terminar, la educación inclusiva está relacionada con una generación de ambientes y aprendizajes de calidad para todos los estudiantes que conforman el grupo escolar, donde se trata a todos en igualdad de condiciones y se les ofrecen las mismas oportunidades de aprendizaje y humanización. Al respecto, López (2004) manifiesta que la educación inclusiva: “tiene que ver con cómo, dónde y por qué, y con qué consecuencias, educamos a todo el alumnado. La educación inclusiva tiene que formar parte de una política escolar de igualdad de oportunidades para todos o de oportunidades equivalentes” (p. 87). En otros términos, implica no solo al maestro del aula, implica el modelo pedagógico institucional, sus administrativos, los docentes en general, a los padres y a la comunidad en torno al desarrollo de una propuesta inclusiva real y coherente entre la norma y el papel, con la práctica.

Lengua de Señas

Para el Instituto Nacional para Sordos (2006), la Lengua de Señas Colombiana LSC es el idioma oficial de las personas sordas (reconocido por la Ley 324 de 1996). En este sentido, es un sistema complejo de codificación creado y usado desde los antepasados por la población sorda y aún más valioso por ser transmitido por generaciones y usado de acuerdo con las experiencias y al desarrollo social.

De esta forma, la lengua de señas, como todas las lenguas, permite al niño comprender y conocer el mundo en el que está inmerso actuando, reflexionando, mediando, interactuando y creciendo en él en cada etapa de su vida. Asimismo, al permitir que el niño “esté en constante exposición temprana a la lengua, se irá estimulando el futuro rendimiento académico como estudiante sordo” (Robert, s.f., citado por Cruz y González, 2012), y su desarrollo emocional, cognitivo, social y, principalmente, lingüístico.

Asimismo, se puede comprender que la lengua de señas tiene un alto y único grado de valor para la comunidad sorda sobre el uso y la construcción de conocimiento en la lengua oral, ya que, como afirma Skliar (1997), la lengua de señas es una lengua que se ha construido en el transcurso de la historia como unidad de comunicación e interacción entre la población dentro de un modelo afectivo, social y cultural. Por esto es que la lengua de señas:

Se desarrolla naturalmente en el tiempo, en una comunidad de usuarios. Siempre y cuando sea una comunidad sorda y estén todos en el mismo nivel, se van desarrollando capacidades cognitivas, comunicativas para que todos se entiendan y haya mayor diálogo por parte de las personas que intervienen.

Se adquiere siguiendo los procesos normales de adquisición cuando los niños han sido naturalmente expuestos a la lengua.

Tiene una organización gramatical que sigue los principios de otras lenguas humanas, pero que, sin embargo, presenta patrones de organización únicos para cada lengua de señas.

La LSC permite el acceso directo a las funciones lingüísticas y del conocimiento, posee dialectos y variaciones individuales y comparte universales lingüísticos con otras lenguas orales —español, inglés, entre otras—, pero posee su vocabulario y sistema de reglas morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, como lo confirma Alejandro Oviedo en su investigación “Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana” (2001), dentro de sus contribuciones describen los elementos básicos de la lengua de señas denominados parámetros formacionales, responsables de que cada seña tenga un significante determinado.

Aclarando, entonces, lingüistas reconocidos han estudiado las lenguas de señas, —entre ellos Oviedo,— y en ese estudio han determinado que

como idioma posee las características que otras lenguas tienen, la lengua de señas surge en el niño sordo como “una disponibilidad lingüística y comunicativa” (Sordonautas, 2010, p. 38), la cual da inicio dentro de su grupo familiar a partir de la construcción de la comunicación entre ellos, en esta instancia entre padres e hijos, siendo uno de los factores que influyen en el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes sordos toda vez que le permite realizar representaciones del mundo que lo rodea (Skliar, 1997).

Es entonces aquí donde empiezan a crearse una serie de acciones entre padres e hijos y la escuela afianzando el interés del niño sordo por comunicarse en esta lengua y por querer dar a conocer sus capacidades lingüísticas, dando inicio al aprendizaje y a la construcción de mundo, de un mundo con significado en sus ojos.

Es precisamente este el motivo por el cual se habla de la educación bilingüe en la formación de los sordos; su propósito es generar situaciones lingüísticas, en este caso escenarios inclusivos en los que los estudiantes sordos tengan acceso a la comunicación y al aprendizaje, accedan al conocimiento e información por medio de la Lengua de Señas Colombiana, teniendo además una interacción directa con la lengua castellana escrita, que para nuestro caso es la lengua mayoritaria de interacción social.

Lengua castellana escrita

La lengua castellana escrita implica articular necesariamente las interacciones de los estudiantes a través del concepto de Lengua de Señas Colombiana y el papel que esta cumple como primera lengua para intentar comprender el castellano escrito como segunda lengua para la comunidad sorda.

Para las personas sordas, la lengua escrita significa para ellos:

Un idioma, para algunos un idioma igual al español, para otros parecido y para otros diferente; la consideran una segunda lengua; la relacionan con frases, gramática, ordenes, artículos, verbos, tiempos, conjugaciones, oraciones, reglas, textos; la consideran un idioma porque permite la producción de lo que se siente, se piensa, teniendo usos en las noticias, la academia (INSOR, 2008, p. 34).

La lengua escrita es un proceso de enseñanza que demanda tiempo, toda vez que implica un proceso, una construcción, que requiere de tiempo y paciencia, con la implicación, comprensión y producción que supone interpretar significados de textos.

No es claro aun en nuestros días si existe o no un método o didáctica acertados, me atrevería a decir que todos los docentes damos lo mejor de nuestro quehacer, intentando determinar estrategias que con ajustes razonables permitan a la población sorda un aprendizaje efectivo del idioma, tal como ocurre cambiando los roles: un oyente aprende LSC con la interacción y dedicación que demanda un segundo idioma, pero para un sordo aprender español escrito es evidentemente un proceso más complejo.

Las personas sordas son conscientes de que la lengua de señas y la lengua escrita comunican, evolucionan y que entre las dos ninguna es mejor que la otra, solo son diferentes en su funcionamiento y gramática; pero evidentemente no se equiparan. En un mayor grado de complejidad, aprender español escrito en los estudiantes sordos es un largo proceso que claramente, entre otros aspectos, exige haber tenido una muy buena experiencia con una primera lengua.

La enseñanza del español escrito es importante en la educación de las personas sordas; permite acceder a la historia, la cultura, las relaciones entre el pasado y el presente, comprender costumbres, acceder al conocimiento y a diferentes experiencias de interacción personal, educativa y laboral; en otras palabras, que los estudiantes sordos aprendan la lengua castellana escrita se hace necesario para la comunicación con el mundo externo a la comunidad sorda usuaria de lengua de señas, para con ello tener más posibilidades de una calidad de vida como la de todos los colombianos.

Ahora bien, imponer este aprendizaje a través de didácticas pensadas desde lenguas orales, con desconocimiento de la comunidad y de su primera lengua abre una brecha en la comunicación y la persistencia para alcanzarla. Enseñar a leer a la población sorda, demanda que como docentes transformemos nuestras prácticas pedagógicas, cualifiquemos nuestro quehacer actualizándose constantemente para evitar la imposición, la memorización y la plana frente al uso del castellano escrito, pues desde la voz de algunos estudiantes ha generado sentimientos que incluso inciden negativamente en su autoestima.

Finalmente, la intención de documentar esta experiencia es comprender que la lengua castellana escrita, en el caso de los sordos, es un proceso diferencial en comparación con los oyentes, que demanda tiempos y propósitos específicos de aprendizaje más allá de transcribir o repetir palabras. Por lo tanto, desde la educación inclusiva y desde esta estrategia se hace un llamado a la importancia de la configuración didáctica en el currículo y programas de lengua castellana escrita para sordos, sin equivalencias referentes de otros contextos, pero con la claridad de que no se puede enseñar del mismo modo como se ha venido enseñando a los oyentes.

Como lo plantea Solé (2014), leer y leer para aprender exige procesos, tiempos, didácticas específicas que deben estar sustentadas en las vivencias de los estudiantes, en sus experiencias de vida, en momentos significativos en los que, con el aprendizaje significativo, se les permita la construcción y evolución en los procesos.

TIC en la educación

En la actualidad, la globalización, los contextos sociales y culturales, así como la innovación en educación hacen que el uso de la tecnología en contextos escolares se convierta en casi una actividad rectora para la enseñanza. Bogotá desde la Secretaría de Educación (2014), invita a las comunidades educativas a transformar sus prácticas pedagógicas, con el propósito de generar nuevas posibilidades para el desarrollo de aprendizajes pertinentes con las realidades, intereses y necesidades de los niños y las niñas.

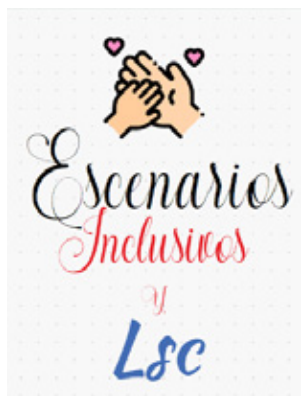
Este reto, sumado al de la educación inclusiva, ha conllevado a cambios significativos en la cultura institucional, no solamente en sus aspectos de gestión administrativa, sino en general en los colectivos de docentes para que rompan las fronteras disciplinares y de manera concertada realicen sus procesos de acuerdo con las etapas del desarrollo, a los propósitos de formación, tiempos espacios, recursos y didácticas; asimismo, identifican problemas y tienen en cuenta las diferencias para cumplir con la labor social de la escuela y en este caso dentro de los procesos de la educación de los estudiantes sordos.

Ahora bien, como plantean Zappalá, Köppel y Suchodolski (2011), la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación TIC en la escuela propone nuevos escenarios educativos, habilita variadas estrategias de enseñanza y pone en juego diversos modos de aprender,

al tiempo que permite el desarrollo de nuevas competencias para desenvolverse en el nuevo contexto social. Esto implica que es viable pensar un proceso de formación mediado por el uso de las TIC pensado y proyectado para trabajar con estudiantes sordos.

Estrategia Pedagógica: Escenarios inclusivos para la comunicación y el aprendizaje: una experiencia en el Colegio San Carlos IED

Grafica 5. Desarrollado en el marco del proceso de cualificación en el nivel inicial IDEP.



Fuente: Elaboración propia.

El logo simboliza varios aspectos a abordar: por un lado, la seña de Lengua de Señas Colombiana representada en las manos, la pequeña corresponde a un estudiante y la grande representa la de la docente en un ambiente de aula para sordos; por otro lado, a través de los corazones se vincula la comunicación y la construcción de conocimientos para mediar desde la afectividad y la valoración las relaciones y los aprendizajes que se dan en estos escenarios. La palabra “inclusivos” en rojo, para que no se quede en la intención desde la política, sino para que en la práctica sea una realidad y se traduzcan los discursos en las realidades de los niños, sus familias; y, LSC por la Lengua de Señas Colombiana como eje transversal en la enseñanza, el aprendizaje y la comunicación en las aulas para sordos.

Ahora bien, en el análisis del discurso inclusivo desde los ajustes razonables y el Diseño Universal de Aprendizaje en el marco de la Reorganización Curricular por Ciclos (2011), que es el que más tiene en cuenta las condi-

ciones de las aulas multigrado para sordos, y se materializa en la generación de ambientes de aprendizaje con un alto componente de desarrollo humano haciendo uso de las TIC, además de lo expuesto, invita a la comunidad educativa a reflexionar y poner en práctica nuevas posibilidades para la educación de hoy, haciendo uso de los recursos actuales que motivan a los estudiantes, como el uso de la tecnología con un sentido pedagógico.




El PEI San Carlita (2011) se sustenta desde “la formación integral en valores con énfasis en electrónica y representación gráfica” (p.38) y parte de un modelo pedagógico basado en la enseñanza desde aprendizajes significativos, motivo por el cual la estrategia está conformada por varias acciones encaminadas sobre este modelo a través de la organización de los ejes de trabajo desde proyectos de aula y unidades didácticas que van dando cumplimiento a algunos de los conocimientos que se abordan desde el currículo institucional.


Los valores desde los primeros procesos se convierten en el eje de trabajo desde los planes de estudios, ya que a partir de la formación en valores se transversalizan las acciones con los tópicos generadores de las unidades desde los primeros ciclos. Es por esto la inclusión es una fortaleza institucional que enseña el respeto y el reconocimiento por la diversidad desde un enfoque de derechos humanos, aceptando las diferencias y fomentando el respeto por el otro y el trabajo en equipo como potenciadores de todas las dimensiones.

La estrategia aborda dos proyectos de aula por año; se describe a continuación el que da cuenta del proceso abordado en la cualificación con el IDEP:

Cuadro 1. Proyecto de Aula Manitas a Leer y Aprender.

Proyecto de aula: Manitas a leer y aprender	
	<p>Objetivo. Desarrollar habilidades comunicativas en Lengua de Señas Colombiana a partir de referentes visuales desde experiencias cotidianas del estudiante para que pueda expresar sus necesidades y establezcan así las rutinas de higiene, cuidado personal y reconocimiento de su ser en el aula.</p> <p>Afianzar hábitos y rutinas en su vida cotidiana a partir de experiencias significativas en el aula estimulando el desarrollo comunicativo en Lengua de Señas Colombiana y acercamientos al español escrito.</p>

Proyecto de aula: Manitas a leer y aprender	
Unidad didáctica 1	
	<p>¿Quién soy yo?</p> <p>Como iniciación de la unidad para el desarrollo de habilidades comunicativas y el reconocimiento del estudiante en su entorno, se abordaron experiencias desde el colegio:</p> <p>¿En dónde estoy?, mis compañeros ¿quiénes son?, y yo ¿quién soy yo?, ¿por qué comprendo las manos?, ¿yo soy una seña?, ¿cuál es mi nombre? Esta unidad inicia el proceso comunicativo y de desarrollo de conceptos, es la primera vez que los estudiantes ingresan al colegio y no han desarrollado habilidades comunicativas con sus familias. Se abordan conceptos como el colegio y la familia.</p>
<p>Imagen de la seña del estudiante.</p>	
Unidad didáctica 2	
	<p>Hábitos y rutinas en mi entorno para comprender mi lugar en el colegio.</p> <p>La generación de hábitos y rutinas es el propósito de esta unidad, el valor del respeto, cuidado e higiene hace énfasis en el desarrollo del lenguaje y los procesos comunicativos en su primera lengua:</p> <p>Lavo mis manos, cepillo mis dientes, me baño diariamente, me alimento solito y cuido mi presentación personal, guardo mis útiles, escribo la fecha a diario, cuido mis objetos, trabajo en equipo y hago amistad y reconozco a los otros en mi vida —familia—. Se articula al plan de estudios el trabajo desde categorías semánticas para el acercamiento al español escrito, además de desarrollar los componentes del lenguaje como el pragmático, semántico y sintáctico. Reconocimiento de la lengua escrita y uso de mayúsculas.</p>
<p>Primer acercamiento a la lengua escrita.</p>	
Unidad didáctica 3	
	<p>Cuido mi cuerpo, me valoro y me respeto.</p> <p>En el marco de los lineamientos y estándares de atención educativa para primera infancia —grado 0°— y dentro del trabajo por ciclos —grado 1°— se toma como pretexto el proyecto para abordar la imprevista estimulación y exploración con el tópico “cuido mi cuerpo”, que se articula al plan de estudios con la dimensión cognitiva, ética y corporal del ciclo, se afianzan los hábitos y rutinas de la unidad anterior y se vinculan nuevos aprendizajes:</p> <p>La alimentación, tipos de alimentos, mi sistema digestivo, me cuido del dulce, ¿los animales también comen?, grupos de animales, ¿qué comen los animales?, ¿los animales me alimentan?, respeto y cuidado a los animales.</p>
<p>Seamos doctores para cuidar nuestra salud.</p>	

Proyecto de aula: Manitas a leer y aprender	
Unidad didáctica 4	
	<p>El valor del cuidado y el amor hacia mí y hacia los otros.</p> <p>Esta unidad, al igual que la anterior, se centró en reconocer el cuerpo de los seres vivos que nos rodean y sus características, el tópico generador seguirá siendo el cuerpo, pero en esta unidad el de los seres vivos:</p> <p>¿Con quién vivo?, amo y respeto a mi familia, convivo con seres vivos. El desarrollo de esta unidad fue articulado con el plan de estudios con la dimensión cognitiva, ética y corporal, se propuso más allá de ello, el desarrollo de habilidades de pensamiento como la clasificación, comparación, seriación y descripción, transversales a todas las dimensiones abordadas en el ciclo I.</p>
<p>Y de los animales que me alimentan, ¿cuál quiero cuidar?</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Todas las acciones en el aula se enfocan en dos procesos: por un lado, la adquisición de la lengua de señas para que se puedan comunicar y construir mundo; y por el otro, todo el proyecto curricular para la enseñanza de procesos académicos para la adquisición de nuevos aprendizajes.

El trabajo colaborativo, el trabajo individual, la representación y expresión corporal se abordan como estrategias dentro de todas las clases, además del uso de referentes visuales permanentes que involucran el uso de la tecnología en el aula. En cada estrategia se potencia el proceso comprensivo y expresivo en lengua de señas, y se evidencia en la participación que tienen dentro de los procesos.

Finalmente, la evaluación se concibe como un proceso, se identifica dentro de los objetivos de cada una de las acciones pedagógicas que se alcancen como meta los derechos básicos de aprendizaje, ya que se debe adecuar el currículo de primaria, abordando como ciclo y como aula multigrado, toda vez que este hace parte de los ajustes razonables realizados al proceso formativo dentro del aula.

En este sentido, la evaluación parte desde los saberes básicos que deben aprender los estudiantes en cada nivel. Los estudiantes sordos deben expresar y representar lo que observan, sienten, piensan e imaginan, a través de la lengua de señas, el juego, el dibujo y la expresión corporal para posteriormente acercarlos a la lengua escrita. Las evidencias de aprendizaje para este ciclo se dan en la expresión libre de sus pensamientos, las

conversaciones sobre los tópicos o unidades del proyecto, las emociones a través de dibujos, pinturas, figuras modeladas con plastilina y señas representadas en hojas guía, cuaderno o trabajo colaborativo que responden o se abordan en las clases. La retroalimentación dada desde el uso de la lengua de señas en cada situación de la clase es el insumo para el avance y proyección de la siguiente unidad.

Del mismo modo, por cada unidad dentro del proyecto hay una actividad o varias especialmente diseñadas para vincular a la familia. Los estudiantes llevan a casa estas actividades que se trabajan con la familia y en el taller de padres que es semanal y cuyo propósito es enseñar LSC para que en la cotidianidad interactúen cada vez más con sus hijos y se afiance lo abordado en las unidades.

Pensamiento crítico y los escenarios inclusivos

En el marco de todo este proceso llevado a cabo desde la cualificación de comunidades de saber y prácticas pedagógicas en el nivel inicial se generaron varias reflexiones respecto a la educación de los sordos en la actualidad.

En este sentido, es importante reconocer que aun cuando el sistema educativo en el marco de la política de educación inclusiva brinda la posibilidad de acceso, permanencia y proyección a poblaciones como los estudiantes sordos que en otros momentos históricos no tuvieron esta oportunidad, también me invita a generar nuevas posibilidades de conocimiento y acción en este campo educativo desde una posición crítica del proceso, me ha invitado a arraigar en mi quehacer las condiciones fundamentales del pensamiento crítico: el diálogo y criterios de discusión.

¿Qué quiere decir esto?, el pensamiento crítico invita, dentro de sus concepciones epistémicas, al análisis sustentado en un ejercicio crítico que conlleva desde este contexto a nosotros los maestros a pensar y repensar desde la reflexión pedagógica cada una de nuestras actuaciones, tanto en el aula como en todos los niveles institucionales: administrativos, comunitarios y de empoderamiento de la pedagogía desde nuestro rol docente en cada uno de los contextos donde nos desempeñemos.

El acompañamiento pedagógico contribuyó en dos vías: por un lado, la capacitación sobre el pensamiento crítico que puede abordarse desde

diversas perspectivas, para este caso acoge una mirada crítico social; llevándome como maestra a una “reflexión sobre el ser y el hacer del maestro, con argumentos y actitudes para hacerlo, promover la capacidad de escucha y el enriquecimiento de la propia experiencia a partir de los demás” (Bejarano, 2019).

En este sentido, creo que es fundamental tener una mirada crítica respecto a la oferta de atención educativa dirigida a estudiantes sordos usuarios de Lengua de Señas Colombiana, que si bien se aborda desde un enfoque de derechos, implica contar con condiciones administrativas, pedagógicas, lingüísticas, curriculares y comunitarias pertinentes a las características de la población sorda incluida en el sistema educativo, en sus niveles desde atención en primera infancia hasta la educación media; sin embargo, hacen falta en las realidades de las aulas tiempos y garantías de los servicios de apoyo. Desde esta mirada crítica a la inclusión educativa se debe seguir trabajando para disminuir barreras y empoderar a los docentes que somos parte de estos programas, y dar cuenta al sistema educativo de los aspectos sobre los cuales debemos seguir trabajando para cerrar brechas entre la política educativa de inclusión y las realidades en las aulas.

En este sentido, se han generado propuestas educativas e investigativas que conllevan a la reflexión y análisis de los procesos inclusivos, que en el sentir de la pedagogía crítica la cual posibilita empoderar a los actores educativos para que en virtud de la mejora constante de los procesos formativos y de la educación inclusiva en general, abogan por el reconocimiento de la diversidad y la diferencia.

Referencias

- Aragón, E., Cubillos, C. y Vargas N. (2010). *Estado del arte: enseñanza de la lengua escrita a sordos en los últimos once años 1999-2010*. [tesis de pregrado]. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación.
- Castro, C. (2003). *Aprendizaje del lenguaje en niños sordos: fundamentos para la adquisición temprana de lenguaje de señas*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

- Colegio San Carlos IED. (2011). *Proyecto inclusión educativa, población sorda*. Documento de trabajo no publicado. Bogotá: Equipo de trabajo Inclusión.
- Cruz, A. y González, E. (2011). *Acercamiento al proceso de adquisición de la lengua de señas colombiana en niños, niñas y adolescentes sordos*. [Tesis de pregrado]. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación.
- Díaz, I. y Ortiz, R. (2005). *La entrevista cualitativa*. Guatemala: Universidad de Mesoamericana.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión, o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea S.A.
- Folco, P. (2010). Las tecnologías de información y comunicación como herramientas para la apropiación de la lecto-escritura en sordos e hipo acústicos. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Hernández, R. y Opazo, H. (2010). *Apuntes de análisis cualitativo en educación*. Recuperado de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes_Cualitativo.pdf
- Henao, O., Álvarez, M. y Ramírez, D. (2003). *Potenciando la capacidad lectora de los sordos con el apoyo de nuevas tecnologías*. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n4/25_04_Henao.pdf
- Juliao, L. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá: UNIMINUTO.
- Lobato, X. (2001). ¿Por qué una escuela para todos? En: *diversidad y educación. La escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*. Paidós.
- López, M. (2005). *Educación, amor, ética... caminos para construir un sueño: la escuela inclusiva*. Tavira. Recuperado de: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=288&Itemid=70
- Lissi, M., Svartholm, K. y González, M. (2012). *El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y*

- aprendizaje de la lengua escrita. Estudios Pedagógicos XXXVIII (2)*. Recuperado de: http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200019&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0705. Recuperado 24 de abril 2012.
- Mantilla, H. (2013). *Logogenios*. [tesis de pregrado]. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Mayorga, M. (2004). *La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria*. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, vol. 10, núm. 1, 2004, (pp. 23- 29). España: Universitat de València.
- Ministerio de Educación Nacional - Instituto Nacional para Sordos - INSOR. (2007). *Los proyectos pedagógicos y la lengua escrita en la educación bilingüe y bicultural para sordos*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional, Instituto Nacional para Sordos INSOR. (2009). *La Enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en la Básica primaria: una experiencia desde Proyecto Educativo Bilingüe Bicultural PEBBI*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional- Instituto Nacional para Sordos - INSOR. (2010). *La enseñanza de la lengua escrita para sordos en básica secundaria y media en escolarización con intérprete*. Bogotá: Documento de trabajo.
- Ministerio de Educación Nacional, Instituto Nacional para Sordos INSOR, Federación Nacional de Sordos de Colombia FENASCOL, (2003). *Los modelos lingüísticos sordos en la educación de estudiantes sordos*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Negret, J. (2001). *La Lengua Escrita y el Constructivismo*. Herramientas y Gestión: Bogotá.
- Oviedo, A. (2001). *Apuntes para una gramática de la lengua de señas colombiana*. Cali: Universidad del Valle, Instituto Nacional para Sordos - INSOR.

Pedraza R, Banco S, Codina R y Cavaller V. (2012). *Diseño conceptual y especificación de requerimientos para el desarrollo y rediseño de sitios web*. El profesional de la información: Barcelona, España.

Pietrosemoli, L. (2007). *La lectura y la escritura en el sordo: Lo qué habría que replantear*. Mérida: Universidad de Los Andes Departamento de Lingüística Mérida, Venezuela. Recuperado de: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Pietrosemoli_lectura_escritura_sordo_replantear_2007.pdf

Rodríguez, A. Agudelo, M. y Moreno, Y. (2014). *Las TIC como herramienta de inclusión para estudiantes con discapacidad auditiva, una experiencia en educación superior. 12, 13 y 14 de noviembre*. Buenos Aires: Congreso Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, innovación y educación.

Sandín, M. (2003). Investigación Cualitativa. *En Educación Fundamentos y Tradiciones*. Capítulo 7. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.

Secretaría de Educación del Distrito - Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones. (2013). *Documento orientador Educación Incluyente*. Bogotá.

Tovar, A. Castañeda, M. y Cárdenas, M. (2004). *Informe final del proyecto de investigación diseño, implementación y evaluación de una propuesta para la enseñanza de la lengua escrita a niños sordos en los tres primeros grados de la primaria*. Universidad del Valle. Facultad de Humanidades. Escuela de Ciencias del Lenguaje Grupo de Estudios en Bilingüismo. Programa de investigación Problemática lingüística y educativa de la comunidad de Sordos colombiana

Sánchez, C. (2001). *Los sordos, la alfabetización y la lectura: sugerencias para la desmitificación del tema*. Venezuela: Universidad Metropolitana.

Skliar, C. (2004). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Argentina: Miño y Dávila editores.

Skliar, C. (2008). De la razón jurídica a la pasión ética – a propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. En: Memorias V Encuentro Internacional Pensar(se)

la inclusión. México, D.F.: Red Internacional de Investigadores y Participantes Sobre Integración Educativas.

Sordonautas (2010). *Aprendizaje del lenguaje en niños sordos: fundamentos para la adquisición temprana de lenguaje de señas*. Recuperado de: <http://www.sordonautas.com/biblioteca-sordos/hot-topic/2362-aprendizaje-del-lenguaje-en-ninos-sordos-fundamentos-para-la-adquisicion-temprana-de-lenguaje-de-senas>

Veiga-Neto, A. (2002). Incluir para excluir. En: *La paradójica comunidad por venir*. Barcelona: Laertes

Zappalá, D, Köppel, A. y Suchodolski, M. (2011). *Inclusión de Tics en la escuela para alumnos sordos*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Un libro como pre- texto: una caracterización basada en el desarrollo del pensamiento crítico en el Colegio Germán Arciniegas IED

Nubia Elizabeth Iguarán Olaya¹
Lindsay Johana Camelo Rodríguez²
Leidy Mayerly Parada González³
Jairo Enrique Munar Díaz⁴

Nuestro colegio

El Colegio Germán Arciniegas IED es una institución pública ubicada en la localidad de Bosa. Cuenta con dos sedes, la sede principal (A), ubicada en el Barrio Bosa Brasil y la sede B —matrícula en extensión—, funciona en Bosa Porvenir. Atiende aproximadamente dos mil seiscientos estudiantes en las jornadas mañana y tarde. El colegio está vinculado al proyecto Desarrollo integral de la educación media, el cual tiene como énfasis la tecnología y la comunicación. Como modelo pedagógico, se trabaja a partir de la enseñanza para la comprensión (EPC), la cual permite desarrollar procesos académicos-pedagógicos desde la interacción

-
- 1 Licenciada en Educación básica con énfasis en lengua castellana de la Universidad del Tolima. Especialista en Procesos lecto-escriturales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente del Colegio Germán Arciniegas IED. Correo electrónico: elizita1212@hotmail.com.
 - 2 Licenciada en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en TIC aplicadas a la educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente del Colegio Germán Arciniegas IED. Correo electrónico: lindsaycamelo@gmail.com.
 - 3 Licenciada en Psicología y pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Pedagogía y orientación familiar de la Universidad Monserrate. Candidata a Magíster de la Universidad Internacional de La Rioja. Docente del Colegio Germán Arciniegas IED. Correo electrónico: leidy11_3@hotmail.com.
 - 4 Maestro en Artes plásticas de la Universidad Nacional de Colombia. Docente del Colegio Germán Arciniegas IED. Correo electrónico: munarjairo@gmail.com.

entre docentes y estudiantes, aprovechando los conocimientos previos y favoreciendo la reflexión continua.

En el marco del desarrollo del modelo pedagógico, el Colegio Germán Arciniegas ha implementado las unidades didácticas a partir de las cuales se describen los procesos que se desarrollarán en cada una de las asignaturas. Dentro de las etapas del modelo encontramos la fase de exploración al tema, investigación dirigida y proyecto de síntesis; este último momento es desde el cual se desarrolla la experiencia.

Esta consiste en la elaboración de libro álbum y libro objeto por parte de los estudiantes. Este proceso implica tres momentos: pensar, crear y transformar. Es así como el estudiante inicialmente selecciona un eje temático para el desarrollo de su libro y realiza una investigación del tema; una vez realizada la investigación, el estudiante cuenta con un insumo inicial para plantear el primer borrador de su creación literaria, este escrito es revisado y acompañado hasta su versión final por la docente de lengua castellana. Una vez el estudiante ha elaborado su historia, finaliza su creación definiendo la forma y los materiales seleccionados para el libro objeto, con el acompañamiento del docente de Artes.

En última instancia, estas creaciones son compartidas con sus compañeros de primaria, los niños participan de diferentes espacios de lectura en voz alta y estos a su vez generan como curso un libro, del cual cada estudiante construye una página.

Antecedentes

En 2018, un grupo de docentes de nuestra institución se reúne para planear un proyecto de síntesis novedoso para sus clases, buscan a través de este, los estudiantes integren conocimientos de diferentes áreas y, logra, un impacto significativo sobre sus procesos de aprendizaje. Es así como nace la propuesta de motivar la elaboración de un libro álbum, que en su momento integra las áreas de Español, Comunicación y Artes y que, posteriormente, pudiera ser compartido a los niños de primaria.

En esta experiencia, que para ese momento se desarrolló con estudiantes de grado noveno, sede B, jornada mañana, pudimos vincular las áreas de la siguiente manera: Artes, desde la elaboración del libro, empastado y perspectiva estética; Lenguaje y Comunicación, con la producción de

textos narrativos para niños, lo cual trajo consigo la lectura de literatura infantil, análisis de diferentes autores y visita a la biblioteca. También se vincularon las maestras de primaria, ya que posibilitaron el espacio de lectura —que hacían los niños de noveno a partir de la estrategia denominada “niveles de la entonación”— y, por otra parte, mediante el espacio de exposición, a modo de galería de arte, para que los niños pudieran divertirse con las historias que habían creado sus compañeros. El ejercicio pedagógico fue importante, ya que de él se derivan innumerables reflexiones de corte pedagógico, didáctico y —por qué no— administrativo, como por ejemplo la importancia de consolidar proyectos de síntesis interdisciplinarios, la función pedagógica del área en el marco del desarrollo de proyectos de síntesis, la importancia del trabajo colaborativo entre áreas y la sistematización de experiencias para el favorecimiento del aprendizaje de los estudiantes, y por último, qué aspectos de la propuesta son susceptibles de mejora para el cumplimiento de los propósitos en los tiempos estipulados.

En fin, la materialización de los libros álbumes en 2018 permitió reflexionar:

La categoría pensamiento crítico ha sido investigado por autores como: Ennis (2011) y Vargas (2013), quienes expresan que el pensamiento crítico es una capacidad adquirida que permite el razonamiento reflexivo centrándose en el decidir y el qué hacer. Enfatizan en que el pensamiento crítico es propositivo, es un juicio autorregulado resultado de la interpretación, el análisis y del uso de las estrategias que faciliten la estimulación del pensar en la construcción del conocimiento.

De allí que el equipo de maestros, para finales del 2018, reconoce el ejercicio realizado como una propuesta potente para ser estructurada, organizada y a futuro sistematizada en el marco de un proyecto de investigación, y se permite participar del acompañamiento del Programa de pensamiento crítico para la investigación e innovación educativa, fase II 2019 del IDER, en su nivel inicial, con el fin de cumplir con estos propósitos.

Justificación

Francisco Cajiao, en su libro *En las fronteras de la normalidad* (1997), dedica un espacio a la caracterización de las tareas escolares:

Para nadie es un descubrimiento que las tareas son parte de los problemas de todos los padres de familia. Difícilmente alguien se ha escapado de reunirse con sus hijos, porque en el colegio enviaron una nota diciendo que su niño o su niña no hizo la tarea. Cuando las calificaciones de un periodo académico son bajas, los maestros dicen a sus padres que eso se debe a que el alumno no trabaja en casa.

En el capítulo “Para qué sirven las tareas” desarrolla una exposición detallada de los problemas, los padres trabajando, la televisión, los trabajos en grupo y otras situaciones que hacen de la tarea una tensión familiar y académica.

Un libro como pre-texto convoca a maestros de diferentes disciplinas a aportar sus estrategias metodológicas y didácticas para la consolidación de un ejercicio académico que trascienda a una planilla de notas. Invita a una reflexión en torno a la tarea que cobra sentido cuando está inmersa dentro de un proyecto colaborativo. Hace posible visibilizar un trabajo que, en un tiempo más amplio, se convierte en un ejercicio más productivo y reflexivo. El desarrollo del proyecto, permite un ejercicio de investigación en la medida en que los estudiantes se acercan a la indagación bibliográfica por medio de la elaboración de fichas de lectura, orientada desde el área de Ciencias, al ejercicio de lectura y escritura, orientada desde el área de Humanidades, a la creación y uso de elementos reciclables a cargo del área de Artes, y al reforzamiento en procesos lecto-escriturales desde la creación de textos e implementación de la estrategia, en el caso del trabajo con primaria.

En ese sentido, la experiencia hace posible visibilizar un proyecto de síntesis que, en el marco del modelo de la institución enseñanza para la comprensión (EPC), materializa y concreta los procesos derivados al desarrollo del mismo desde las unidades didácticas propuestas para cada trimestre.

Problema

Participar en la fase II del programa de pensamiento crítico, desde el acompañamiento pedagógico del nivel inicial, ha enriquecido notablemente el desarrollo del proyecto en un ejercicio en el que fue necesario pensar en la existencia de un problema del cual se derivara la labor investigativa. Para ello, el equipo de maestros planteó una serie de momentos que se describen a continuación:

Dialogando con nuestros compañeros

Un ejercicio inicial se deriva de los planteamientos de Tobón (2013):

la escuela debe garantizar la implementación de estrategias metacognitivas como herramientas psicológicas necesarias para que los estudiantes puedan observar, valorar, reflexionar, dialogar, criticar la realidad, asumir posiciones que ayudan a transformarse y ayudar a transformar sus contextos como evidencia del nivel de pensamiento crítico que han alcanzado los educandos como consecuencia de una concepción problematizadora y de un nivel de eficiencia alto. Este tipo de pensamiento requiere para su desarrollo del uso de métodos de enseñanza que desencadene una serie de procesos cognitivos, afectivos, volitivos y emocionales generadores de capacidades y habilidades orientadas al saber analizar e interpretar la información, establecer bases sólidas para realizar inferencias, dar explicaciones, tomar decisiones y solucionar los problemas Martínez, Castellanos y Ziberstein (2004).

De allí que fuera muy productiva la implementación de algunos instrumentos propios de la investigación cualitativa como lo son la entrevista semi-estructurada, el cuestionario y el diario de campo.

En la aplicación del instrumento de la entrevista semi-estructurada — aplicado solo a maestros— se tuvo la oportunidad de dialogar con algunos compañeros, los cuales daban a conocer desde su práctica pedagógica algunas percepciones, dificultades, aciertos y desaciertos en torno a la implementación de proyectos de síntesis y de las tareas escolares. Frente a la pregunta: ¿para usted como maestro, que es una tarea?, manifestaron:

E.01.1. Las tareas son actividades extra curriculares que se derivan de los procesos que se adelantan en cada sesión de clase.

E. 02.1. Las tareas son una pérdida de tiempo, los muchachos no las hacen a conciencia, se copian y quiere que se les evalúe cualquier cosa, el esfuerzo que ellos llaman.

E.03.1. Los muchachos no entienden la importancia de la tarea, es más creen que es para el profesor y deberían tener presente que es para reforzar sus aprendizajes, pero como a ellos nos les importa aprender, pues es muy difícil que se tomen en serio eso.

E.4.1. La tarea es un ejercicio puntual respecto a un tema. Puede ser una consulta o la representación de un fenómeno a un proceso. En ese sentido se puede interpretar que existe una variedad de concepciones que gira en torno a la tarea.

También dialogamos sobre los proyectos, y de ellos, los maestros manifiestan:

E.4.2. Los proyectos son un conjunto de actividades que son dirigidas por un objetivo puntual de aprendizaje, unas fases y el análisis de los resultados obtenidos.

E.1.2. Los proyectos, puntualmente para el colegio, hacen parte del modelo pedagógico y sugieren la consolidación y materialización de un tema desarrollado durante el semestre.

E.2.2. Los proyectos son tareas más largas y estructuradas.

Adicional a ello, abordamos el tema de las dificultades y las fortalezas en la ejecución de los proyectos de síntesis que se adelantan en la institución, a lo cual responden que:

E.3.3. Los proyectos de síntesis serían más efectivos si se desarrollaran juiciosamente. Siendo sinceros, a veces solo quedan estipulados en la planeación y la innumerable cantidad de actividades distrae su ejecución.

E.4.3. Los proyectos de síntesis no se hacen como deberían hacerse/.

La aplicación de una entrevista semi-estructurada permitió conocer la percepción que los maestros tienen frente a este ejercicio que hace parte de nuestro modelo pedagógico.

Y los muchachos ¿qué piensan?

De la misma manera, se hizo necesario retomar las voces de los muchachos para dar amplitud al ejercicio. Para este momento, se aplicaron unos cuestionarios que dan respuesta a los siguientes interrogantes:

Define con tus palabras el término tarea

C.1.9.2. Las tareas son un deber asignado por los docentes hacia un estudiante sea colegial o de universidad. También puede ser como las cosas por hacer en el trabajo o en la casa.

C.2.802.13. Las tareas para mí son las actividades que dejan los maestros para hacer en casa con el fin de que nos vayamos llenos de información a medida que vamos investigando y leyendo.

C.2.802.14. Para mí el termino tarea es investigar un trabajo y entender.

¿Cuál es la utilidad que le encuentras a las tareas?

C.1.9.10. Aprender lo que no se alcanza a hacer en clase.

C.1.9.12. Para aprender cosas nuevas y más de lo que nos enseñan nuestros profesores.

C.9.14. Para poder indagar más del tema que nos dejaron, aunque la mayoría de las veces solo pongo un poco//.

¿Qué tareas han sido significativas para ti?

C.2.802.9. La del cortometraje que fue una emoción muy linda al ver que todo estaba terminado, eso fue en la clase de Comunicación en el 2019.

C.2.802.24. En 2018 en Artes “Cadáver exquisito” un dibujo de dos partes inspirado en un documental del medio ambiente.C.2.802.6. En el año 2019, el libro álbum.¿Qué proyectos de síntesis has desarrollado durante el año?

C.2.802.21. En biología hicimos una molécula y en tecnología una plancha bien difícil.

C.2.802.10. Un rompecabezas en algebra con materiales bien chéveres.

C.2.802.20. El rompecabezas de matemáticas y el libro álbum en español.

Si tuvieras la oportunidad de sugerir algo a tus profesores frente a la asignación de tareas, ¿qué les dirías?

C.2.802.14. La sugerencia es que las tareas sean más interesantes.

C.2. 802.7. Les diría que dejen de poner tanta tarea, porque uno se cansa de que todos los días uno se trasnoche haciéndolas y que cuando dejen plazos que sean un poco más largos.

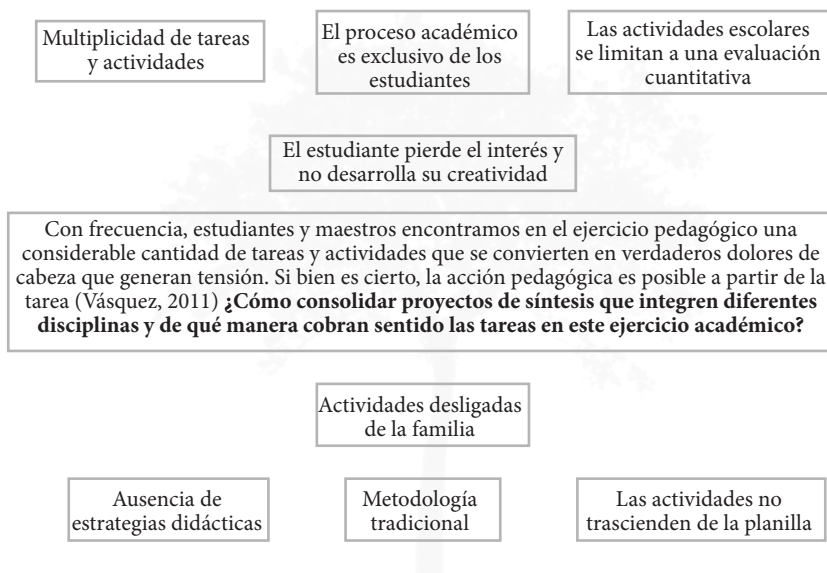
C.2.802.13. Que no deberían dejar tantas tareas porque tenemos cosas más importantes que hacer o que yo voy a entrar a un curso de inglés y que me quedaría muy pesado hacer las tareas”.

C.1.9.11. Yo creo que los maestros tienen su método de trabajo, no sería correcto decirles qué hacer. Pero si las actividades en clase cuentan me gustaría que fueran más didácticas.

El ejercicio de recolección de información a través de los instrumentos posibilitó la reflexión frente a la práctica y la reorganización de nuestra experiencia con miras a determinar el problema de investigación:

El psicólogo Duncker (citado por Puente, Moya y Mayor, 2007), afirma que “un problema emerge cuando un organismo vivo tiene un objetivo, pero no sabe cómo conseguirlo” (pp. 76-77). Este planteamiento, si se relaciona con las teorías contemporáneas de la cognición, se puede dividir en tres etapas: un estado inicial, un estado final y un conjunto de procesos intermedios llamados operadores que acortan las distancias entre el estado inicial y final.

En ese sentido, se procede a visibilizar el problema de investigación, y a ejecutar herramientas como el árbol de problemas, lo cual hace posible cualificar la experiencia.



Escena incongruente (Menos es más)



En el camino que ha implicado la consolidación de nuestro proyecto, nos hemos encontrado con que muchos elementos le dan sentido. Las palabras, los pensamientos, las emociones, las expresiones y por supuesto la imaginación de nuestros estudiantes han sido el insumo más importante a partir del cual se exploran diversas formas de comunicación, en esta oportunidad en particular, plasmadas en la creación de los libros álbum y los libros objeto.

Los niños ubicados en el centro representan el eje de nuestra propuesta, los emoticones, evocan la diversidad de emociones que inspiran sus creaciones, y, por último, las palabras y las diferentes herramientas

muestran los medios por los cuales ellos, con su gran creatividad, han sido capaces de plasmar un poco de sí, para llevar un mensaje y compartirlo con otros.

El título de la escena incongruente sugiere entonces unificar la diversidad de actividades que se despliegan en el ejercicio académico diario de nuestros estudiantes para consolidar proyectos con propósitos claros.

Objetivo general

Describir el proceso para la elaboración de un álbum y un libro objeto como una propuesta didáctica basada en el desarrollo del pensamiento crítico que consolida proyectos de síntesis.

Objetivos específicos

- Desarrollar con los estudiantes de grado octavo y primero de primaria, procesos de investigación, lecto-escritura y estética a partir de la elaboración de un libro objeto que invite a la reflexión sobre el cuidado de los recursos, los seres vivos y el entorno.
- Promover el libro objeto como una estrategia pedagógica que puede fortalecer el vínculo entre familia y estudiante.
- Fomentar creaciones literarias que despierten el sentido crítico, el interés y el amor por la lectura en los estudiantes.

Referentes conceptuales

Un libro como pre-texto, una propuesta desde el pensamiento crítico

Para sustentar el proyecto desde esta perspectiva se tienen en cuenta tres etapas:

Análisis de la información y las alternativas de solución: El docente tiene por función profesional orientar y guiar a los estudiantes para el acceso a la información que se ofrece en cualquier formato a su disposición; debe saber conducirlos al poner en práctica estrategias y procedimientos que les permitan asimilar, discriminar lo útil de lo que no lo es, y asumir posiciones críticas cuando realizar una comprensión completa y genera un nuevo conocimiento que aplica de forma consciente en la práctica escolar.

Asumiendo posiciones: Cuando la persona asume posiciones ante una situación determinada es una muestra evidente de cuánto ha desarrollado el pensamiento crítico, señala Facione (2007). En línea con ello, Ennis (2011) considera que, cuando se integra a la capacidad cognitiva la disposición y las actitudes para realizar y defender una acción, un punto de vista o un hecho es una prueba de que el sujeto ha asumido una posición.

Concepción psicológica de la escuela histórico-cultural y su influencia en el desarrollo del pensamiento: La perspectiva de Vygotsky, citado por Santrock (2006), explica que los conocimientos teóricos y el desarrollo de las habilidades del lenguaje son herramientas psicológicas esenciales que inciden y transforman la actividad mental del sujeto por la interrelación con otros en un contexto sociocultural determinado. Vygotsky (1978) determinó que la función psicológica superior tiene un origen social: primero, se da en un plano social interpsicológico y luego en un plano individual intrapsicológico. Para la educación, este referente tiene un valor heurístico singular, pues permite comprender que el estudiante tiene que observar la modelación de la cultura para poderla internalizar, procesar, comprender y asumir posiciones.

Reflexionar desde el pensamiento crítico permitió delimitar el proyecto a través de tres etapas que posteriormente terminarían siendo el eslogan de la experiencia: pensar, crear y transformar. Categorías que se deriva de los planteamientos de las subcategorías del pensamiento crítico así:

Análisis de la información y las alternativas de solución: PENSAR

Asumiendo posiciones: CREAR

Concepción psicológica de la Escuela Histórico Cultural y su influencia en el desarrollo del pensamiento: TRANSFORMAR



Logo elaborado por el docente Jairo Enrique Munar.

Secuencia didáctica

El programa “Desarrollo del pensamiento crítico” enriquece el ejercicio del proyecto a partir de la consolidación del proceso en una secuencia didáctica que da cuenta de los momentos del mismo, así como la evidencia de las subcategorías del pensamiento crítico.

Pensar (Análisis de la información y las alternativas de solución)

Este momento es quizás el más importante del proceso para la consolidación del álbum y el libro objeto. Requiere de una confrontación con los saberes previos de los estudiantes y con la planeación de cómo plasmar su creatividad dentro de una estructura organizada y dentro de unos parámetros establecidos



Se aprovechó la Casa de poesía Silva con la visita de un escritor en un taller de creación literaria, Jhon Fitzgerald.



¡En la ludoteca!

Crear (Asumiendo posiciones)

Este momento supone el proceso para la creación de los libros por parte de los estudiantes. Es un despliegue de imaginación materializada en la redacción de textos literarios y en la consolidación de ilustración acorde con los escritos.



Elaboración de bocetos en los que se plasma la idea de escritura e ilustración.



Tapas elaboradas en cartón cartulina, forradas con cartulina de colores (una experiencia bastante tensionante para quienes no se les facilitan las manualidades).

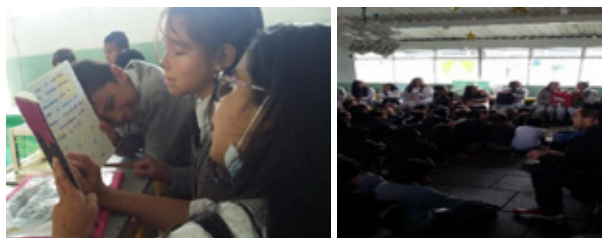


Transformar (Concepción psicológica de la Escuela Histórico Cultural y su influencia en el desarrollo del pensamiento)

En este momento se materializa el proyecto. Después de elaborados los textos, son leídos, compartidos y socializados con sus compañeros de primaria. Ya en este punto, cobra sentido la tarea, la indagación, la escritura, la elección de materiales.

En este momento, las lágrimas y la desilusión por reescribir, por perfeccionar y, por qué no, por gastar un poco más de dinero, cobra sentido en aquella tertulia literaria que evoca recuerdos, intercambia sonrisas y se felicita con abrazos y aplausos.

Transformar (Concepción psicológica de la Escuela Histórico Cultural y su influencia en el desarrollo del pensamiento)



Exposición, lectura y socialización de textos con los estudiantes de primaria en la semana germanista.

La secuencia didáctica presentada, se despliega además en cada uno de los escenarios vinculados al proceso así:

Escribir es un cuento: La experiencia desde el área de Humanidades

La necesidad de fomentar procesos que favorezcan la lectura y la oralidad hizo posible pensar este ejercicio como el pre-texto para leer, escribir, dar de leer y sobre todo, hacer algo con las composiciones literarias de nuestros estudiantes.

En ese sentido, el proceso se desarrolló en los siguientes momentos:

Pensar

Lectura y socialización de literatura infantil: para poder acercar a los estudiantes a lo que implica escribir textos para niños fue necesario desarrollar talleres de lectura en las que los animales contaban anécdotas, hablaban, peleaban y en los que situaciones muy cotidianas eran la excusa perfecta para elaborar una historia fantástica que generaran interés en el público infantil. En esta etapa tan importante, “Tito y Pepita” de Amalia Low, “Los cretinos” de Roald Dahl, “Donde viven los monstruos” de Maurice Sendak y otros relatos de esta característica dan apertura a la creatividad y a despertar la imaginación de nuestros escritores.

El objetivo es sensibilizar a nuestros estudiantes frente a la producción de textos narrativos para niños. Estos serían leídos, socializados y compartidos con sus compañeritos de primaria. En el ejercicio deberían atender a los intereses de ellos, sus miedos, sus sueños.

D.2.802.15. Cuando empecé a ver mi libro la verdad no tenía ni idea de cómo hacerlo, solo de qué iba a tratar esa historia y la verdad como ese tipo de cosas las hago solo, estaba confundido; pero me inventé un cuento de un león que no tenía melena; listo, ya lo tenía, ahora tenía que empezar a hacer el libro.

Otra forma de presentar el proyecto fue promoviendo la participación de los niños con el diseño del logo de la editorial del proyecto “Ratón de biblioteca”. Allí, algunos estudiantes de octavo participaron en un concurso interno en el cual representaban gráficamente la idea de su ratón como logo de un proyecto.

Crear

Después de la aproximación a la literatura infantil, procedemos a escribir. Sin embargo, fue necesario establecer unas líneas de trabajo articuladas con el PIGA (Plan Integral de Gestión Ambiental) institucional, que serán explicadas más adelante.

De aquí, se empieza a articular el proceso con el área de Ciencias. El ejercicio se desarrolló a partir de una primera escritura, segunda escritura, revisión y corrección. Los textos eran entregados en una plantilla inicial, esta se revisaba y, posteriormente, se enviaba con correcciones a un correo electrónico.

D.2.802.28. Comenzamos a hacer los libros y estos debían tener una portada, nombres del autor, ilustrador, la editorial (ratón de biblioteca) todo en la hoja de caracterización. Pasaron dos meses y ya teníamos que tener todo el libro. Lo más difícil fue empastar el libro, fue lo más estresante. Tuve que tener mucha paciencia y sacar tiempo para que saliera bien.

D.2.802.25. El domingo comencé a hacer el boceto y me encantó. Como tenía otras clases que atender, no tenía mucho tiempo para dedicarme a adelantar el trabajo.

Vale la pena aclarar que el ejercicio para el 2019 se materializa desde la elaboración de un libro álbum para los estudiantes de la sede A y un libro objeto para los estudiantes de la sede B.

A continuación, un fragmento de una de las producciones escritas de los estudiantes:

El poder de la magia

En un lugar muy lejano, nadie creía en la magia ni en los seres fantásticos, excepto los niños que habitaban en aquella aldea donde las mariposas volaban y el sonido de los animales agradaba.

Existía un ser muy mágico que nadie jamás podía ver a excepción de cuatro niños que jugaban entre los hermosos páramos verdes.

Un día vieron entre los árboles unas piernas largas y cuando alzaron su mirada se dieron cuenta de que en lo alto había un gran señor largo que vestía con un espléndido sombrero parecido a las ramas de un árbol, con su esponjoso cabello dorado y una larga gabardina.

Al verlo, los niños dijeron:

—¿Quién eres?

—¿Me pueden ver? —Contestó.

—Claro que te podemos ver, ¿Cómo te llamas? —Dijeron los niños.

—Mucho gusto, mi nombre es Griffó. Si me pueden ver, ¡quiere decir que creen en la magia!, necesito de su ayuda. Kraken, el duende más malvado de toda la aldea que vive en la cima de la colina me ha robado mi bastón de cristal mágico que es mi fuente de vida y poder. Sin él, al ocultarse el sol me convertiré en piedra, porque ya se me agotará la poca magia que me queda y ustedes son los únicos en esta aldea que creen en el poder de la magia y pueden ver a todas las criaturas mágicas, entonces sé que me podrán salvar, pero para hacerlo tendrán que mirar más allá de lo natural, porque si voy yo, al pisar el castillo me convertiré en piedra antes de que se oculte el sol. Así que ustedes tendrán que ir sin mí, pero no se preocupen, los he observado desde hace mucho tiempo y sé que son muy valientes, les gusta ayudar a las personas, y para ustedes todo es posible, incluso lo imposible. Estoy seguro de que lo lograrán. —Y les indicó el camino (Fragmento 801, JM).

Para complementar el ejercicio de escritura, se trabajaron talleres de biografía y autobiografía, una experiencia muy significativa, ya que fue posible que los estudiantes se reencontraran con ellos mismos y compartieran sus historias de vida con sus compañeros.

Ya aquí, fue posible consolidar un boceto que se acerca a la materialización del producto a entregar: un libro álbum o un libro objeto.

Transformar

La elaboración del libro álbum y el libro objeto permitió pasar a la siguiente etapa de este nivel: compartir con los estudiantes las creaciones mágicas que se derivaron de la indagación y producción escrita juiciosa bajo el desarrollo de los momentos mencionados en el apartado anterior.

Es aquí en donde los estudiantes de la sede B tiene la oportunidad de leer y reseñar el libro álbum de sus compañeros de la sede A. Adicionalmente, se les entrega un texto para que lo lean, lo asimilen y con él practiquen la lectura en voz alta a partir de la estrategia de lectura niveles de la entonación que propone Vásquez (2011). Los niveles de la entonación como estrategia abordan los siguientes aspectos: garantía de la atención, garantía de la emoción, garantía de la curiosidad, y garantía del interés. El taller generó innumerables situaciones en el interior del aula, puesto que los muchachos debían leer el cuento asignado con un micrófono frente a sus compañeros:

D.1.803.02. Yo estaba muy nervioso, si casi no puedo leer para mí sólo, imagínense ante mis compañeros y con un micrófono.

D.1.802.13. La profesora nos enseñó los niveles de la entonación para que pudiéramos leer a los niños de primaria. Insistió en que nadie podía burlarse y hacer sentir mal a nadie. Creo que todos estábamos muertos de miedo.

La experiencia cobra sentido en este momento; aquí vale la pena el esfuerzo, ya los textos se habían transformado de una idea a un primer escrito, de allí a un boceto, posteriormente a la materialización de los textos y ahora estaban listos para ser leídos y socializados con los más pequeños. Ya en este momento, la tarea que había pasado por un proceso bien largo cobraba sentido para sensibilizar a los estudiantes frente al cuidado de los animales y el medio ambiente, cuidado del cuerpo, estilos de vida saludables y diversos temas que se reflejan en la caracterización, así: Fantasía (25%), Cuidado del medio ambiente y de los animales (10%), Valores (60%) y Estilos de vida saludable (5%). En estas cifras puede observarse que un alto porcentaje de los estudiantes se inclinaron por la escritura relacionada con los valores, y en esa área por aspectos como: el respeto, la tolerancia, la amistad, entre otros.

Durante el proceso, el ejercicio ha aportado en la revisión bibliográfica ejercicios de redacción y desde la tipología de texto narrativo, la producción de biografías y la aprehensión de estrategias puntuales para leer.

Contando historias: mi familia y yo. La experiencia de nuestros niños de primaria

Pensar

La aprehensión de los procesos lecto-escritores en edad primaria, supone uno de los retos más grandes para niños y niñas en edad inicial, teniendo en cuenta que serán factores determinantes para su vida académica y personal.

Desde allí y como parte de la articulación con el proyecto” El libro Objeto como Pre texto”, los estudiantes del grado primero (102), sede B, jornada mañana iniciaron su travesía en este viaje literario no solo como espectadores, sino también como protagonistas. Inicialmente padres e hijos por medio de la consolidación del trabajo en familia, hicieron parte del Concurso para proponer el eslogan de la editorial que respaldaría el nombre de nuestros libros: Ratón de Biblioteca; cada familia con empeño y dedicación realizó su propuesta y las mejores fueron escogidas para concursar con las propuestas desarrolladas con los estudiantes de secundaria.

Este reto pedagógico permitió que padres e hijos iniciaran el primer acercamiento con la estrategia a desarrollar en el proyecto, enmarcada en el fortalecimiento del vínculo familiar en procesos de acompañamiento y orientación académica. Tal como lo menciona Reyes (2005):

[...] la literatura, como lenguaje habitado por el sujeto, proporciona nutrientes afectivos para la psiquis y enriquece las posibilidades de comunicación verbal y no verbal en el seno de la familia, dotando a todos sus miembros, tanto niños como adultos, de herramientas comunicativas para operar el tránsito desde un lenguaje meramente utilitario e instrumental hacia otro más interpretativo, expresivo y simbólico que resulta determinante en el desarrollo de la capacidad creadora de un sujeto y que garantiza el tránsito desde la lectura literal hacia la lectura como proceso dinámico de construcción de sentido (76).

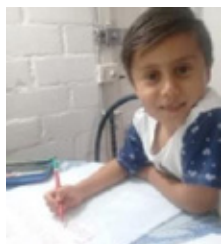
Crear

Posteriormente se planteó un ejercicio escrito enfocado en los padres de familia, quienes dieron a conocer sus voces respondiendo a la pregunta: ¿cómo se divierten en familia?, proponiendo un espacio en donde se reunieron con sus hijos y llegaron a la reflexión de las actividades que desarrollan a nivel familiar. Para algunos padres resultó complejo plasmar en el papel sus experiencias. Sin embargo, se observaron escritos significativos en donde manifestaban que son pocos los espacios que compartían con sus hijos debido al poco tiempo para ello. De allí lo difícil de responder a una pregunta tan sencilla. Con este insumo, se fortalecieron las actividades a realizar en casa en compañía de los padres, escritos guiados, lecturas dirigidas, dibujos y desarrollo de algunas muestras artísticas.

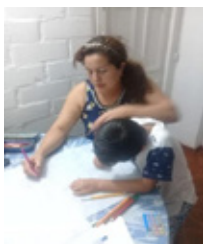
La muestra en conjunto sería transformar el escrito de cada uno de los niños en una construcción de dos páginas que harían parte de la construcción de un libro tela grupal. Usando tela quirúrgica, se entregó el material a cada familia con el compromiso de cuidarlo y hacer de él la mayor muestra creativa. Allí, usando los recursos y materiales que desearan entrarían a participar de un concurso como incentivo. En total se recibieron treinta y cuatro muestras en donde se evidencia el esfuerzo y compromiso de cada familia con el proyecto, quienes de diversas formas hicieron uso de esta estrategia creativa y aprovecharon al máximo este espacio.

Se espera que estas construcciones puedan ser leídas por los niños y niñas a los estudiantes de grado octavo con quienes han tenido acercamientos a lecturas guiadas uno a uno, fortaleciendo los procesos lector-escritores desde la herramienta de plan padrino.

El grupo de primer grado ha tenido espacios para retomar las elaboraciones realizadas por los estudiantes de octavo en 2019, los cuales han servido para desarrollar talleres de pensamiento y argumentación. Se espera que se continúe el ejercicio pedagógico con las producciones de grado octavo, quienes han demostrado interés y motivación por compartir con los más pequeños sus experiencias, escuchándolos, preguntándoles y transformando el sentir hacia los más pequeños de la sede. Asimismo, vincular a los padres de familia en el aula, de modo que esta sea de puertas abiertas para ellos, con el fin de continuar el trabajo desarrollado en articulación con los objetivos del proyecto en marcha.



Un pre-texto para hacer una tarea.



Un pre-texto para trabajar en familia, para estar juntos.



Un pre-texto para unir fuerzas.



Un pre-texto para compartir saberes.

Galería del proyecto



Escribir... ¿sobre qué?, ¿para qué?: la experiencia desde el área de Ciencias

Pensar

En el marco de esta experiencia, un primer paso ha consistido en invitar a los estudiantes a la escritura y que estos la reconozcan como una forma de expresión. En esta oportunidad, como equipo de trabajo, se vio la posibilidad de dar un sentido diferente a las producciones escritas de los niños, y fueron invitados a considerar como inspiración para sus textos cinco líneas de trabajo articuladas con el PIGA (Plan Integral de Gestión Ambiental) Institucional, con las que se pretende su acercamiento a situaciones de la cotidianidad relacionadas con el cuidado de la salud, los seres vivos y el entorno.

Así, como un referente inicial para el desarrollo de su trabajo, los estudiantes seleccionaron entre las líneas temáticas de: contaminación auditiva y visual, ahorro de agua y energía, reciclaje de residuos sólidos, promoción de estilos de vida saludables, y protección de los seres vivos y el ambiente. Una vez seleccionado el tema, para facilitar la estructuración de su texto,

se les propone a los estudiantes realizar una investigación bibliográfica de por lo menos tres fuentes diferentes y consignar los resultados de su búsqueda en una plantilla específica denominada “plantilla de investigación”, tal como se muestra a continuación:

	<p>Un pre-texto para investigar.</p> <p>Plantilla de investigación. Fuente: Autores.</p>
	<p>Un pre-texto para escribir una historia.</p> <p>Plantilla de escritura. Fuente: Autores.</p>

Este ejercicio les permitió aclarar conceptos específicos, así como indagar acerca de algunos referentes actuales relacionados con el tema seleccionado.

Crear

Una vez logrado este primer acercamiento, se precisa que el estudiante esboce una idea de lo que inicialmente será su escrito. Para este efecto se propone el diligenciamiento de una segunda plantilla denominada “plantilla de escritura”, mediante la cual, apoyado en su investigación el estudiante desarrolla una idea inicial relacionada con su línea temática, en esta se debe no solo indicar el tema, sino también las razones por las que se ha visto motivado a seleccionarlo. Del mismo modo, debe consignar allí el primer borrador de su producción literaria.

En este sentido, es importante mencionar que la determinación de unas temáticas para la generación de los escritos tiene una connotación especial, pues al promover la reflexión sobre circunstancias propias de su en-

torno, se busca llevar al estudiante a la aplicación de diversas habilidades de pensamiento como comprender, analizar, evaluar y crear (Bloom, 1997). Comprender y analizar, ya que se aborda una temática particular de la cual el estudiante debe dar cuenta de su entendimiento, así como descomponer información identificando causas y evidencias que luego relacionará en su producción escrita. Evaluar, porque al abordar cualquiera de las líneas temáticas propuestas, necesariamente el estudiante estará mostrando juicios de valor y presentará opiniones respecto a la información que ha asumido como base de su trabajo, y por último crear, porque los procesos anteriores lo llevarán a una creación artística, bien sea el libro álbum o el libro objeto que sintetice de alguna manera los resultados de su experiencia en los momentos anteriores.

Transformar

Sumada a estas habilidades y de una manera muy particular, se busca a su vez propiciar en el estudiante el pensamiento crítico; este, en primera instancia asumido desde la capacidad de adquirir y procesar información (Priestley, 1996). De esta manera, dentro de la experiencia, el estudiante se induce tanto a la investigación bibliográfica como a la transformación de la información allí obtenida, vinculándola a su cotidianidad, pero en particular se busca que este comparta su creación con otros compañeros para invitarlos a la reflexión.

Se trata entonces de una experiencia que vincula no solo a los estudiantes que hacen parte del proceso creativo, sino también a aquellos que participan del acto de lectura de sus creaciones. Considerando que quienes participan de esta lectura son sus compañeros de primaria, podemos estar seguros, como se compartirá más adelante, de que este tipo de ejercicios resultan enriquecedores para cada miembro de la comunidad educativa que ha tenido la fortuna de participar en este interesante proceso.

¿Soy capaz de hacerlo?: la experiencia desde Artes

Pensar

Abordar este proyecto no ha sido fácil, toda vez cuando quienes nos sumergimos en él y soñamos con sus resultados solo somos los guías de un proceso que se realiza de manera individual y esta individualidad no es la nuestra.

Este proyecto empezó con una pregunta, tratar de entender por qué a un estudiante no le interesa una tarea. Las nuevas tecnologías y los contextos de nuestros estudiantes, permeados por múltiples factores sociales, familiares, culturales, económicos, afectivos y un largo etcétera, eran las causales que desconectaban a los estudiantes de ese interés. Estos factores están asociados casi generalmente al poco o nulo acompañamiento de los padres, como también es necesario resaltar que la facilidad y la inmediatez son un factor determinante en estos. Surge entonces una primera respuesta, la única posibilidad de acercarlos a este objetivo debía ser desde sus propios intereses, desde los mismos factores que los alejaban de este y hacerlos actores de sus propias historias, pero como se mencionó con anterioridad, los generadores del proyecto solo éramos guías de un proceso solitario y el proyecto toma su primer objetivo, hacer de la tarea la historia del estudiante, hacer del estudiante el personaje principal de su historia; se crea entonces el proyecto Libro álbum.

Crear

El desafío de la creación parte desde una reflexión desde la práctica pedagógica. De ella se derivan los siguientes interrogantes:

¿Cómo hacer de la tarea la historia del estudiante? ¿Cómo hacer del estudiante el personaje principal de su historia? ¿Cómo hacer de la tarea y del estudiante la complicidad del aprendizaje? ¡Fácil! Que el estudiante escriba una historia, su historia; esa era la tarea. Esa era la tarea y la punta del iceberg.

El proyecto nació y, como buen neonato, ya debía enfrentar la realidad. Los estudiantes podían escribir la historia, pero contaban con dificultades en los procesos OLE (oralidad, lectura y escritura), por lo cual era necesario detener la marcha y empezar casi de nuevo, realizando talleres de escritura —y ortografía— lectura y oralidad, leyendo cuentos cortos, identificando palabras y haciendo pequeños escritos “preparatorios” leyendo en público.

Inverosímiles, fantásticas, tristes y duramente reales, esas eran las historias, sus historias, nuestras historias, y ese valor merecía mostrarse, hacerse objeto para el aprendizaje de otros, hacerse historia, hacerse libro. El reto, hacer que esa historia tenga vida, hacer que esa vida tenga cuerpo, escribir una historia, crear un cuento y que ese cuento recree la

imaginación de otros; que cada historia sea un libro, ese fue otro reto, y con ese reto vendrían más...

Transformar

Hacer un libro requiere unos conocimientos mínimos “básicos”: saber cortar, pegar, doblar, contar, sumar, dividir, restar, multiplicar, seguir una instrucción, trazar una línea —recta, curva, quebrada, ondulada—, leer, escribir, dibujar, aplicar color, esperar, ser paciente, tener constancia y un poquitico de buen gusto. Ese fue el gran reto, pues si se tienen en cuenta las razones por las que a un estudiante no le gusta hacer una tarea, a estas se sumaban dos nuevos componentes: los conocimientos mínimos y la economía. Superadas algunas de las anteriores condiciones, se cumplió con el objetivo, se respondió al propósito, que los estudiantes hicieran su libro, dentro del cual se contaba su propia historia.

Todo lo anterior produjo un imparable deseo de seguir soñando, pero ya no un sueño per se, sino un sueño con metas más altas, es decir, con más retos y por ende, más dificultades, y por supuesto objetivos más puntuales.

Ahora, los estudiantes ya escribieron —aun cuando falta mucho—, ya fueron el personaje central de su historia, la tarea ya fue un proceso y un aprendizaje. ¿Y si los llevamos a una instancia más alta, más compleja? ¿Si el reto no es solamente una historia, un libro?

La voz del artista

Hacer un libro, contar una historia, empoderar a los estudiantes no fue fácil, pero había sido un avance significativo y un aprendizaje; bajo esa consigna, se planteó este nuevo reto, lograr que a partir de una historia creada a partir de unos temas propuestos, el estudiante creara una forma diferente, una obra, un objeto, vincular otros compañeros y compañeras que soñaran este sueño y fortalecieran este nuevo reto desde otros saberes y otros grados del aprendizaje, incluso desde nuevos espacios —el hogar de los estudiantes— y otros actores —los padres de familia—. Ah, y por supuesto, antiguas y nuevas dificultades. Como diría alguien, tenemos un sueño que aún no termina.

El pre–texto para pensar críticamente

Un libro como pre–texto, ha sufrido una serie de transformaciones derivadas del acompañamiento desde el programa Desarrollo del pensamiento crítico con el acompañamiento del IDEP. Para ampliar un poco esta idea, consideramos pertinente representar esta transformación a partir del siguiente cuadro:

Categoría	Antes	Después
Nombre del proyecto	El libro objeto como estrategia didáctica, una experiencia con estudiantes de grado octavo del colegio Germán Arciniegas IED.	Un libro como pre–texto, una caracterización basada en el desarrollo del pensamiento crítico en el colegio Germán Arciniegas IED.
Objetivo general	Fomentar la investigación y la producción escrita a partir de la elaboración de un libro objeto que invite al cuidado y preservación del medio ambiente.	Describir el proceso para la elaboración del libro, un álbum y un libro objeto como una propuesta didáctica basada en el desarrollo del pensamiento crítico y que consolida proyectos de síntesis.
Objetivos específicos	<p>Desarrollar procesos de lectura y escritura a partir la elaboración de un libro objeto que invite al cuidado y preservación del medio ambiente.</p> <p>Reconocer el libro objeto como una estrategia pedagógica que fortalece el vínculo entre familia y estudiante.</p> <p>Promover creaciones literarias que despierten el interés y amor por la lectura en estudiantes de primaria.</p>	<p>Aplicar estrategias didácticas en el desarrollo de proyectos de síntesis.</p> <p>Promover procesos de lectura y escritura creativa con un objetivo pedagógico.</p> <p>Diseñar un libro álbum para ser compartido con estudiantes de primaria.</p> <p>Diseñar un libro objeto haciendo uso de material de reciclaje con el fin de sensibilizar a estudiantes de primaria sobre el cuidado del medio ambiente.</p> <p>Vincular a los padres de familia a través de la elaboración de los libros álbum y objeto.</p>
Referentes teóricos	No existía.	Pensar – crear -transformar.
Eslogan	Lectura, escritura.	Estrategia didáctica, pensamiento crítico, proyecto.

Abordar proyectos de este talante desde el desarrollo del pensamiento crítico sugiere entender la complejidad del pensamiento humano, así las capacidades del pensamiento humano son diversas y complejas, así como sus componentes básicos. Los análisis de los procesos sensoriales como la percepción, la atención, la memoria, el lenguaje, las redes neuronales y la evolución de la estructura de las capacidades al igual que la creatividad, la imaginación, entre otras, son procesos internos que se orientan y estimulan por los acontecimientos externos que vivencia el sujeto.

Es así como en el ejercicio de la descripción que se deriva del proyecto se hace posible pensar el ejercicio pedagógico que trascienda, así lo propone el fragmento de un testimonio.

En este punto, el equipo investigador logra fundamentar una propuesta investigativa, iniciar el proceso de re-significación de esta y se encuentra a la espera de las situaciones que se deriven de este ejercicio académico.

Plan de Acción

El cuadro que se presenta a continuación da a conocer las tareas que emergen de desarrollo del proyecto

Actividad: Evaluación Fecha: Noviembre de 2019.	
Objetivo	Responsable
Verificar que los objetivos establecidos en el proyecto se estén cumpliendo.	Elizabeth Iguarán, Johanna Camelo, Leidy Parada, Jairo Munar.
Actividad: Socialización Fecha: Enero de 2010 (Semana de desarrollo institucional).	
Objetivo	Responsable
Dar a conocer los alcances del proyecto con la comunidad educativa.	Integrantes del proyecto.
Actividad: Retroalimentación Fecha: Febrero de 2010.	
Objetivo	Responsable
Replantear y ajustar los procesos que se desarrollaron durante 2019 a partir del análisis de la evaluación.	Integrantes del proyecto.
Actividad: Un libro como pre- texto Fecha: 2020.	
Objetivo	Responsable
Desarrollo del proyecto a partir de la secuencia para desde el desarrollo del pensamiento crítico integrando nuevos proyectos.	Integrantes del proyecto.

Proyección

En el 2020, “Un libro como pre- texto” le apuntará a mejorar los productos —estética, ortografía, uso de materiales, etcétera— e incluirá libros álbum que sirvan de insumo para desarrollar los procesos de lectura y escritura en la primera infancia. Además, incluirá dentro de la producción escrita temas que incluyan los proyectos transversales de nuestra institución.

Referencias

Cajiao, F. (1997). *En las fronteras de la normalidad*. Bogotá: Editorial Norma.

Velázquez, T. M. (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 53 – 73.

Tras las huellas de mi territorio: desde las narrativas de los niños y niñas

Nidya Teresa Arévalo Castillo¹
Leidy Alejandra Ramírez Sánchez²

Resumen

El presente escrito da cuenta de la experiencia pedagógica “Tras las huellas de mi territorio”, en la cual se ha realizado un viaje de indagación, de exploración y de múltiples vivencias para reconocer y significar la historia y las relaciones que se tejen en el territorio barrial y local con la comunidad, cuyos principales protagonistas son los niños, niñas y adolescentes del Colegio Villemar El Carmen IED. En la primera parte del texto, aparecen los antecedentes de la experiencia pedagógica, se narran sus orígenes y el grado de avance en el que se encuentra. En la segunda, la justificación que describe de manera detallada la necesidad de elaborar esta investigación. En la tercera, se encuentra la descripción metodológica que contiene el árbol analítico de problemas, la pregunta problema, las causas y consecuencias. También la escena incongruente de la experiencia pedagógica con su respectiva reseña y, finalmente, la pregunta que orienta esta problematización con los respectivos objetivos generales y específicos.

-
- 1 Maestra de Educación Inicial. Magíster en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Especialista en Gerencia Educativa, Licenciada en Pedagogía Reeducativa y Técnica en Educación Especial, retardo mental y problemas de aprendizaje. Docente del Colegio Villemar el Carmen IED. Correo electrónico: nitearca@gmail.com
 - 2 Maestra de Educación Básica Primaria. Estudiante de Maestría en la Universidad Pedagógica Nacional, énfasis en educación superior, conocimiento y comunicación. Docente del Colegio Villemar el Carmen IED. Correo electrónico: alejaramirez1987@hotmail.com

En la cuarta parte están los referentes conceptuales donde se exponen los campos temáticos y sus autores. En la quinta, presentamos una elaboración articulada, argumentada con la experiencia pedagógica. La última parte se dan a conocer las estrategias pedagógicas y didácticas construidas desde la propuesta.

Descripción de la experiencia pedagógica

Esta experiencia de innovación pedagógica surge de procesos de reflexión acerca de la práctica pedagógica, en donde se posibilitó en la clase un espacio destinado a las charlas de grupo en las cuales las preguntas e intereses de los niños y las niñas son escuchadas y tenidas en cuenta. Por ello, tuvieron la oportunidad de ir expresando su interés en conocer problemáticas del entorno para comprender la complejidad territorial, la construcción de una memoria histórica y las relaciones que se gestan entre las personas que habitan los espacios. Asimismo, se inclinaron por el análisis de sus contextos inmediatos, como espacios estimulantes y motivadores, generando sensaciones de incertidumbre que promueven la exploración y conllevan a la identificación de situaciones problemáticas, como fue el caso particular de esta experiencia pedagógica.

Cabe señalar que las inquietudes de los niños y niñas se desarrollan en compañía de sus maestras y se articulan con propuestas de indagación que parten de proyectos de aula y buscan mejorar proyectos transversales como el PRAE para fortalecer el proceso educativo.

El grupo se encuentra conformado por ciento veinte estudiantes investigadores entre los cuatro y trece años, acompañados por dos maestras que orientan, canalizan, organizan y dinamizan la investigación. En este año seguimos acompañando procesos que reafirman la identidad y la memoria individual y colectiva que narran historias de vida, siendo dispositivos metodológicos que posibilitan desenvolver la propuesta pedagógica e investigativa de este colectivo. Asimismo, las memorias y relatos de los niños, niñas y jóvenes son una representación de diversas formas de ser y estar en el mundo. Por ello, todo esto permite no solo la construcción de múltiples aprendizajes, sino la opción de reconocer y significar desde nuestro cuerpo —visto como primer territorio— un espacio de múltiples vivencias y narrativas de lo que somos para ir comprendiendo las relaciones que se tejen con los espacios y hacen parte de nuestra historia.

De este modo se genera la necesidad de ir tras las huellas de ese territorio desde las voces de nuestros niños y niñas para visibilizar los avances frente a la gestión del conocimiento de la experiencia pedagógica, la promoción del diálogo de saberes con los niños y niñas de primera infancia y los intercambios colaborativos de aprendizaje común.

Igualmente, el territorio ha sido objeto de muchas definiciones. Sin embargo, en nuestro trabajo con los niños y niñas nos centramos en concebir ese territorio desde el sujeto que lo habita, pero no uno cualquiera, sino un sujeto que se narra en él, que se descubre, se siente identificado y se apropia, que se lee críticamente; en este caso, ese territorio local, barrial y escolar. Apropiarse del Humedal de Capellanía es mucho más que identificar que es un ecosistema de refugio a una gran cantidad de seres vivos en toda su biodiversidad; es preguntarnos por los cambios históricos que ha tenido este lugar, comprendiendo las vivencias de la cotidianidad de un espacio que hasta mediados del siglo XX hizo parte de un entorno rural, como la antigua laguna del Tintal. En este sentido, y teniendo como referencia el ejercicio es posible de llevar a otros escenarios, dado que en la actualidad esté articulado con primera infancia y primaria, donde el trabajo ha sido posible y viable. Esto a razón de la formación de los semilleros de investigación, puesta de saberes y el aprendizaje significativo con un enfoque de ambiente.

Por otra parte, se puede evidenciar que el trabajo serio y comprometido ha propiciado espacios nuevos de aprendizaje basados en la indagación y el pensamiento crítico en los niños y niñas. Por ello, han construido conocimiento utilizando herramientas del método científico como la observación, la descripción por medios de dibujos o cartografías de sus inquietudes o preguntas y la puesta en común de sus conjeturas acerca de lo que podría pasar o suceder. Asimismo, han realizado trabajo en colaboración con otros, diálogos de saberes y socializaciones de sus aproximaciones a la comunidad educativa de la institución.

Podemos agregar también que el abordaje de estas experiencias ha permitido fortalecer habilidades de pensamiento crítico en los dos grupos a partir de contextos cotidianos; con esto se pretende hacer una aproximación a la construcción del pensamiento científico en el ámbito escolar, en la medida en que se flexibiliza el desarrollo del saber en escenarios pedagógicos como el territorio y permite enriquecer procesos como la observación, el juego, la formulación de preguntas e hipótesis y la experimentación, integradas desde una mirada interdisciplinar.

Ratificamos la importancia que tiene la educación en la vida de los niños y niñas y su valor para la formación de ciudadanos ecuanimes, críticos y autónomos con la construcción de sociedades más equitativas y justas. Por ello, se hace necesario transformar las prácticas pedagógicas para brindar un sinnúmero de experiencias y oportunidades en las que los niños y niñas sean los protagonistas de su proceso educativo; que sus voces sean escuchadas y tenidas en cuenta y puedan participar desde diferentes lugares en su formación. Solo así se podrán transformar sus realidades logrando que entiendan su historia y su papel dentro de un colectivo del cual hacen parte activa.

Todo lo anterior es viable solo cuando se hacen procesos de reflexión que nos permitan pensar y reconstruir la historia, entender las relaciones que se gestan con el entorno donde vivimos y concebir nuestro cuerpo como primer territorio de apropiación del mundo.

Antecedentes de la experiencia pedagógica

Las memorias y relatos de los niños, niñas y jóvenes son una representación de diversas formas de ser y estar en el mundo, fragmentos de experiencia inmaterial en los que confluyen territorio, recuerdo, historia y olvido. Esto genera la necesidad de asumirlas, darles un lugar y “cartografiarlas” desde todas las expresiones culturales. Esto permite no solo la construcción de diversos aprendizajes, sino la opción de reconocer y significar desde nuestro cuerpo visto como primer territorio un espacio de múltiples vivencias y narrativas de lo que somos junto con los otros en medio de diferentes contextos.

Fontibón es un territorio que cuenta con una historia propia donde confluyen diferentes tejidos de memoria. Es así como su población inicial se remonta a los muiscas, visto por los españoles como un espacio de paso para el transporte de mulas, mercancías y viajeros. Al pasar el tiempo, con la expropiación de tierras por parte de la Colonia y la reubicación de los resguardos indígenas, se va dando la sustitución por un tipo de poblamiento rural.

Lo anterior permitió un notable crecimiento demográfico, proveniente tanto de población nativa de otras regiones del país como de otras zonas de la ciudad y, más recientemente, de países como Venezuela. En relación con lo anterior, se evidencian dos fenómenos: el primero hace

referencia al asentamiento de una importante franja de población en viviendas no legalizadas, correspondientes a los estratos socio-económicos bajos, ubicadas en especial en la zona franca de Fontibón y en la vía hacia Mosquera; y el segundo al crecimiento de la vivienda tipo apartamento, que ha sido construida en lotes antes no ocupados o que han sustituido las antiguas casas.

Además, todo el auge del comercio, creación de industrias y avances tecnológicos ocasiona un desmedido crecimiento sin planificación, reflejado en relaciones de desigualdad y pobreza extrema entre sus habitantes. Igualmente, el nuevo paisaje urbanístico en la localidad con la construcción de apartamentos, centros comerciales, lugares de recreación, zonas verdes y carreteras, entre otros, va determinando los modos de ser, actuar y participar de la población.

En coherencia con lo anterior, es necesario que las nuevas generaciones conozcan la historia de la transformación de su localidad para que sean justamente ellos, los mismos niños, niñas y jóvenes, quienes empiecen a escribir, comprender y participar activamente en su historia en compañía de otros, para entretener y articular las historias. Así es posible desarrollar procesos que permitan al estudiante desde reflexión y la crítica asumir posturas frente al auge de un sistema capital que cada vez nos aleja de lo humano y sensible para instalarnos en el lugar del tener y poseer cada vez más.

Como expone Santos:

El espacio adquiere contenido a partir del reconocimiento de los vínculos entre el individuo y la sociedad; parte de la idea de que es en el espacio donde confluyen relaciones de carácter funcional, de interdependencia, de selección, de reproducción, de sustitución o de cambio, cuya actuación se refleja en diferentes escalas, niveles y tiempos (p. 380).

En pocas palabras, el espacio es construido históricamente. Por ello emerge inicialmente la oportunidad de pensar en dicha problemática desde el ámbito de la innovación pedagógica, que nos ubica en un escenario como lo es la escuela para generar espacios de aprendizaje y procesos de reflexión acerca de nuestra historia y cómo esta se relaciona con la historia de una comunidad, en donde se construyen y reconstruyen las nuevas narrativas. Asimismo, como maestras venimos reflexionando acerca de nuestra práctica pedagógica y su incidencia en la vida de los

niños, niñas y jóvenes. Por ello, en este trasegar del cotidiano hemos visto las necesidades, los intereses y propuestas que enmarcan el acto educativo para fortalecer todo el aprendizaje de los niños y niñas.

Ello permite crear redes de apoyo entre maestros y estudiantes para fortalecer los procesos educativos de manera colectiva. A razón de esto, la educación debe apuntar a la construcción de sujetos que puedan transformar realidades y dar soluciones a las diferentes problemáticas que hay en el entorno donde interactúan, partiendo de que todo tipo de oportunidades brindadas a los niños y niñas se encaminan a responder a necesidades y particularidades del contexto para desarrollar herramientas y didácticas que son elementos fundamentales para fortalecer la educación desde primera infancia.

Foto 1. Dibujo plano del Colegio Villemar el Carmen.



Fuente: Registro fotográfico propio (2018).

En esta línea, desde 2017 un grupo de estudiantes de básica primaria y ciclo inicial se encuentran adelantando la experiencia pedagógica “Tras las huellas de mi territorio: cartografías digitales de la localidad de Fontibón”. Tal iniciativa surge de una serie de inquietudes por parte de los niños y niñas que giran en torno a problemáticas del entorno, que se han convertido en una apuesta pedagógica por reconocer y comprender la complejidad territorial desde una perspectiva bio-cultural. Todo esto nos conduce a plantearnos como reto el desarrollo de procesos de innovación en el contexto escolar desde el trabajo articulado entre niveles inicial y básica primaria. Con este trabajo entre ciclos se han propiciado aprendizajes colaborativos entre los niños y niñas, desarrollo de procesos de indagación, exploración, observación y registro permitiendo realizar un trabajo de investigación desde edades tempranas. Además, se propende por la participación de la comunidad desde sus singularidades y particularidades como seres humanos. En palabras de Freire:

En las condiciones del verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso. [...] su tarea docente no es solo enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente (p. 13).

Ir tras las huellas de nuestro territorio es un viaje de búsqueda, de reconocimiento y apropiación, no solo de espacios geográficos específicos, sino de la transformación de los escenarios que se habitan del territorio que se transita; esta apuesta pedagógica se enriquece a través de un pensamiento crítico que expresa las voces de líderes en formación de nuestra institución en cuanto a la vivencia, resignificación y concepción del territorio.

Para este trabajo comprometido y serio realizado por los niños y niñas desde su proceso educativo, la cartografía social es una metodología participativa y colaborativa que permite caracterizar el territorio y construir colectivamente el conocimiento. También genera aprendizajes significativos, posibilita la lectura e interpretación de gráficas e ilustraciones mediante narrativas para comprender las diversas expresiones, dentro de las cuales están la construcción del sentido de pertenencia del territorio en armonía con el ambiente y con quienes los rodean reconociendo esa diversidad racial, cultural y la inclusión de la discapacidad que caracteriza a la comunidad educativa (Barragán y Amador, 2014).

Desde los encuentros con el IDEP en 2018, se realizó una reflexión sobre la necesidad de enriquecer esa experiencia de viaje por el territorio a través del desarrollo de la metodología de árbol analítico de problemas, en tanto estrategia participativa que no solo dignifica como docentes la posibilidad de compartir nuestras experiencias y saberes acerca del entorno, sino que además procura develar las tramas invisibles de la relación entre nuestros estudiantes y su contexto.

Foto 2. Cartografía socio-ambiental Localidad de Fontibón.



Fuente: Registro fotográfico propio (2019).

Aquí los niños y niñas, protagonistas de este proyecto, siguen las huellas de su territorio y construyen experiencias de aprendizaje a través de dibujos, fotografías, gráficas del árbol, grupos de trabajo y discusión, mapas de los recorridos en las expediciones pedagógicas por la institución y dos de sus sedes; igualmente, escenarios como la Biblioteca La Giralda, la Plaza de Mercado, la Plaza Fundacional, el Parque de Ferro Cajá, el Planetario Distrital y Maloka.

Foto 3. Expedición pedagógica a Maloka.



Fuente: Registro fotográfico propio (2019).

Justificación

“Yo creo que se podría aprender sin tener que odiar lo que estudiamos”
Tonucci

En esta misma línea de brindar prácticas educativas significativas, desde hace tres años los niños y niñas manifiestan un sinnúmero de preguntas relacionadas con su entorno y las relaciones que se gestan allí. “Tras las huellas de mi territorio” es un viaje de búsqueda, de reconocimiento y apropiación, no solo de espacios geográficos específicos, sino de la transformación de los escenarios que se habitan del territorio que se transita; esta apuesta pedagógica se enriquece a través de la observación, indagación y reflexión que expresan las voces de líderes ambientales en formación de nuestra institución en cuanto a la vivencia, resignificación y concepción del territorio.

Foto 4. Salida de reconocimiento de la localidad de Fontibon.



Fuente: Registro fotográfico propio (2019).

Foto 5. Socialización de trabajos entre grados quinto y transición.



Fuente: Registro fotográfico propio (2019).

Por ello es fundamental propender por prácticas que fortalezcan los procesos cognitivos y sociales de los niños y niñas, así como ampliar su mirada al mundo desde edades tempranas, siendo vital que la educación propicie en los más pequeños un desarrollo armónico que potencie las capacidades cognitivas, sociales y comunicativas.

En este último apartado, Freire citado por Barbero (2003) se refiere a la comunicación como una estructura dialógica, es decir, que el lenguaje da forma a la conflictiva manera de convivir de los sujetos, es reciprocidad de cada ser humano con los otros del mundo; entonces cuando se habla se dispone de un lugar en el mundo y se proyecta uno a la vez, es la interacción de los mundos, de las particularidades que se ponen en común para la construcción de un sistema simbólico y codificado, la comunicación es ruptura y puente, es mediación entre dos sujetos. El lenguaje es el lugar de cruce de ambos.

De este modo, la construcción de saberes que se da en el aula debe tener la posibilidad del cruce de sujetos y no caer en lo que se ha denominado la cultura del silencio, un concepto abordado por Barbero (2003) que la define como la incapacidad de expresarse, debido a la opresión que se reproduce según el autor desde la época de la Colonia hasta nuestros días, por la imposición de saberes que se han convertido en dogmas que aún nos dominan.

De tal manera, este trabajo de innovación pedagógica busca evidenciar, entender y comprender las necesidades, intereses o inquietudes educativas de los niños y niñas que se encuentran en los grados de transición y quinto, tomando como base al colegio: Villemar el Carmen para describir y cartografiar las huellas de su territorio construyendo experiencias de aprendizaje a través de dibujos, fotografías, gráficas del árbol, grupos de trabajo, grupos de discusión, mapas de los recorridos en las expediciones pedagógicas por la institución y de sus sedes; igualmente, escenarios como la Biblioteca La Giralda, la Plaza de Mercado, la Plaza Fundacional, Maloka, el Planetario Distrital y el Parque, entre otros.

Al igual, sitúa a los niños y niñas como actores de su aprendizaje y como sujetos dadores de una historia y de un legado social para ejercer cambios y procesos de reflexión de su relación, en primera instancia consigo mismos, con los otros y con su entorno, favoreciendo con esto, la construcción del conocimiento de manera colectiva e integral, logrando trascender los muros de la escuela para llevarlos a la vida misma.

Se debe agregar que esta apuesta educativa no solo fortalece los procesos de indagación, innovación pedagógica, investigación, cooperación y reflexión entre otros, sino que permite articular los proyectos de aula, los campos de pensamiento y los proyectos transversales de la institución como lo son la pluriculturalidad y el P.R.A.E.

Desde edades tempranas la educación debe proveer nuevas experiencias e interacciones a los niños y niñas que vayan orientadas a una educación liberadora y creativa, dejando así huellas en las infancias para relacionarse con el mundo, comprenderlo y construirlo.

Frente a esto, Rogoff dice: “al interactuar se producen procesos sociales, físicos, emocionales y comunicativos que son guiados por el interés propio, por un par o por el adulto y en los que se construyen significados; implican también una mutualidad”, es decir, hechos que se articulan

frente a experiencias que se dan en medio de intercambios, confrontaciones de manera directa o indirecta.

Finalizando, se debe agregar que, a partir de esta experiencia de aprendizaje mediada por las narrativas, las TIC, el respeto a las particularidades de cada niño y a sus ritmos de aprendizaje se ha logrado un trabajo de equipo entre ambos ciclos, que sin duda nos conduce a pensar en la importancia de trazar una ruta hacia la innovación en el campo de la educación; específicamente enriquecida con los procesos de acompañamiento brindados por el IDEP en el nivel inicial.

Foto 6. Trabajo en la sala de Informática entre los grados de transición y quinto.



Fuente: Registro fotográfico propio (2019).

Planteamiento Del Problema

La experiencia pedagógica acude al enfoque diferencial de los niños y niñas con discapacidad intelectual y psico-social en diversos procesos y acciones de investigación que impulsan y desarrollan la apropiación del territorio. En este sentido, reconoce que viven de una manera particular el aprendizaje y que sus narrativas y experiencias asociadas con este tienen que hacer parte de un aprendizaje innovador y creativo.

En este proceso de consolidación de *comunidades de saber*, entendidas como una red de apoyo con una apuesta en común entre pares y maestras para reconocer, compartir e incluso resignificar sus saberes en torno a diversas experiencias; se espera que la continuación de esta propuesta de innovación en el aula que ha logrado el fortalecimiento de la convivencia y el liderazgo siga promoviendo en los estudiantes la curiosidad y el interés por hacerse preguntas y encontrar respuestas acerca de las situaciones que se presentan, como por ejemplo la inquietud por

los animales y especies que cotidianamente les rodean, la contaminación ambiental, la historia del barrio y la localidad. Simultáneamente, el desarrollo de su creatividad y de la confianza en las propias posibilidades para resolver problemas, viabilizando la reflexión sobre los procesos durante los momentos de aprendizaje, identificando las dificultades que tuvieron que enfrentar y brindando oportunidades para trabajar en forma colaborativa, contando además con la posibilidad de comunicar sus ideas a la comunidad académica.

Foto 7. Construcción del árbol de problemas.



Fuente: Registro fotográfico propio (2018).

Es importante recalcar que esta propuesta pretende que el estudiante, más que recibir contenidos, se cuestione y precise las situaciones ambientales, geográficas e históricas del territorio, pensando críticamente las problemáticas en un espacio de innovación, creación e imaginación. Una de las metas más importantes es que los niños, niñas y docentes trabajen de la mano y realicen una actividad reflexiva constante y cotidiana ante las temáticas que aborda el proyecto, convirtiéndolo en un proceso bidireccional dándoles un rol de investigadores.

Claves del problema

En relación con la identificación del problema, se puede señalar que a través del proceso metodológico para la construcción del árbol analítico de problemas —cualificado a partir del 2018 bajo el acompañamiento del IDEP— ha sido relevante determinar como problema principal las dificultades en la comprensión del territorio barrial y local, dado que dentro de las causas que las generan podemos encontrar la latente necesidad de flexibilizar el currículo, integrando los campos del saber desde una perspectiva interdisciplinar. Esto significa que aun en nuestras instituciones reposan algunas prácticas pedagógicas que desconocen el

valor de las entidades y organizaciones para comprender la realidad de los estudiantes y sus comunidades.

Causas como el desconocimiento del potencial que tienen nuestros estudiantes para aprender a través del descubrimiento-experiencia y la mirada fragmentada del ambiente constituyen asuntos que hoy deben ser reflexionados en nuestro quehacer docente. Si bien este tipo de situaciones pueden ser entendidas de diversas maneras, nuestra propuesta se inscribe en el componente denominado “territorio y territorialidades” y surge del compromiso por generar prácticas ecológicas inclusivas, asociadas al cuidado, protección y respeto por el ambiente, en el marco de una relación distinta con los territorios (Escobar, 2010).

Esta preocupación por la sostenibilidad ambiental y por las relaciones armónicas entre los seres humanos y la naturaleza, justifica ampliamente la realización de este proyecto de innovación mediado por las TIC, pues permite como *medios* no solamente crear nuevas formas de saber interdisciplinar, sino además fortalecer la conciencia de nuestra incidencia en el mundo, la oportunidad para desarrollar saberes del entorno, el empoderamiento de los niños y las niñas de grado transición y quinto con relación a dichas problemáticas. Asimismo, respecto al rol docente representa la posibilidad de repensar las prácticas pedagógicas, innovar a través del diseño de ambientes virtuales de aprendizaje, potencializar los procesos de inclusión, sistematizar la experiencia y aprender de otras iniciativas.

Desde esta consideración, la propuesta de la que parte el proyecto está referida a la consolidación de un semillero de investigación, ya que esta ha surgido de las preguntas e intereses de los niños y las niñas, orientados a la solución de las problemáticas de su entorno, su comunidad e institución educativa, los cuales plantean la urgente necesidad de que los seres humanos asumamos una relación menos utilitarista y más armoniosa con el ambiente.

Desde esta perspectiva, consideramos que la tarea que tenemos es movilizar todo lo necesario para que nuestros estudiantes exploren su entorno próximo a partir de escenarios pedagógicos intencionados que estimulen y potencien sus capacidades para reconocerse a sí mismos y a quienes les rodean. Atender este propósito implica comprender que la labor de educar es más que desarrollar una inteligencia formal capaz de resolver problemas de la vida cotidiana o de encararse a problemas

de orden matemático. Educar, desde nuestro punto de vista, es también desarrollar el liderazgo, convivencia, trabajo en equipo y con las comunidades. Permitirle a cada estudiante potenciar su capacidad creadora e investigativa que busca en la indagación, el descubrimiento y la experimentación el camino para aprender, que es finalmente lo que ellos necesitan: “aprender para la vida”.

De modo particular, más allá de llenar a nuestros estudiantes con contenidos, sería muy valioso trabajar con las comunidades y entidad en la comprensión de la realidad; es decir, desarrollar habilidades para que sean capaces de valorar las diferencias y los conflictos como oportunidades para aprender y crear alternativas de resolución constructiva, problematizando así el territorio. Esto implica buscar estrategias que permitan enriquecer prácticas pedagógicas que vinculen nuestra institución con la vida cotidiana de nuestros estudiantes; igualmente, es importante considerar promover en ella el uso de programas y aplicaciones básicas para representar nuestros barrios y la localidad de Fontibón.

Cumplir este fin supone pensar en estrategias que responden a la integración de los acuerdos institucionales y de procesos de inclusión dentro y fuera del aula, los cuales han sido desarrollados en el marco de experiencias que han favorecido el desarrollo de su aprendizaje. Es por medio de una metodología integradora llamada proyecto de innovación que le apostamos a la articulación de la educación inicial y la básica primaria, haciendo posible la interacción docente-estudiante en torno a una problemática real proveniente de los intereses y necesidades de los niños y niñas del grupo en mención.

Problematizar el territorio, desarrollando habilidades del pensamiento crítico³

El conocimiento del espacio geográfico en el escenario escolar desde la enseñanza del territorio constituye no solo un saber escolar vital dentro del currículo, priorizado en el campo de las Ciencias Sociales, atribuido tradicionalmente a la interpretación y la representación de conceptos de la geografía. Mediante la presente experiencia pedagógica se busca que los estudiantes interioricen formas de producción de sentido que están inmersas en la territorialidad. Dado que el desafío es que los estudiantes

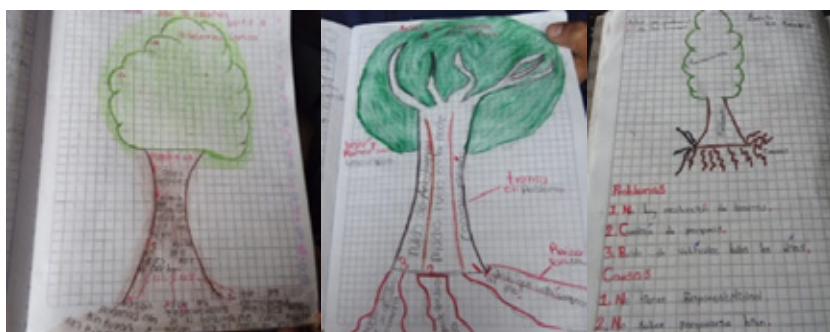
3 En adelante PC

comprendan y se apropien de su territorio local, para lo cual se hizo necesario desglosar los ámbitos en los que se gesta la territorialidad y se configura el territorio: lo institucional, lo imaginario, lo vivencial y la espacialidad.

De este modo, los ámbitos enunciados se constituyen, para la experiencia, en una oportunidad para dar cuenta del modo y el lugar donde se expresa la territorialidad, teniendo presentes elementos culturales, sociales, políticos, de identidad, de pertenencia, históricos, de memoria, entre otros, que, de acuerdo con Echavarría y Rincón (2000), hacen que la territorialidad se constituya en una producción constante, en la que el territorio no es exclusivamente físico, presentándose de este modo como asunto en permanente configuración, dinámico y cambiante.

Durante este proceso se abordaron, en primer lugar, estrategias para que los estudiantes construyan la noción de problema social y aun más, enuncien los problemas presentes en su barrio, en el marco de la adhesión a una localidad. De acuerdo con la estrategia del árbol de problemas, mapearon su barrio a partir de situaciones que para ellos son importantes de develar, en el sentido en que afectan el bienestar de la comunidad. De lo anterior surgieron problemáticas a las que cada niño o niña se refirió como: delincuencia, drogadicción, contaminación ambiental, contaminación auditiva, inseguridad, entre otras.

Foto 8. Construcción del árbol de problemas.



Fuente: Registro fotográfico propio (2018).

Foto 9. Expedición pedagógica Museo Interactivo *Maloka*.
Localidad de Fontibón.



Fuente: Registro fotográfico propio (julio 16 de 2019).

Escena incongruente de la experiencia pedagógica “La escuela: un territorio de desorden y desconocimiento”

En esta escena incongruente de la experiencia pedagógica quisimos hacer una reflexión encaminada a lo que representa la escuela en la vida de los niños y niñas, partiendo de la concepción de que la escuela es altamente significativa para los niños y niñas, por lo cual ingresar a ella es cambiar esencialmente sus vidas. Días antes de ese primer encuentro, sus rutinas, sus hábitos y costumbres se irán transformando. En la mayoría de los casos tendrán ropa nueva: un uniforme que los reconocerá como estudiantes. Utilizarán nuevos elementos como lápices, cuadernos, maleta o lonchera y un borrador, símbolos de su nuevo rol en la sociedad. Es así como desde su incorporación a la escuela se instalan en un lugar donde se priorizan, en la mayoría de los casos, los conocimientos y la reproducción de los mismos aprendizajes año tras año, limitando así el aprendizaje a la escuela.

Foto 10. Cartel de la escuela que soñamos.



Fuente: Registro fotográfico propio (2019).

La realidad educativa de los países latinoamericanos por lo general es reproducir prácticas de educación bancaria, como lo llama Freire (2003), refiriéndose a:

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donaciones que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión (p. 77).

Por lo anterior, la educación refleja carencia de diálogo, reflexión y participación de los niños y niñas en el proceso educativo, reconociendo que la educación pública se va permeando por la política neoliberal y por responder a índices sintéticos de calidad facilitando en algunos colegios del Distrito prácticas desarticuladas con la vida de los niños y niñas, en donde los controles, la disciplina rígida, las planas, la copia del tablero, los trabajos manuales iguales, el silencio, las tareas desarticuladas con la vida, el mismo libro para llenar y la falta de preguntas, entre otros, son aspectos que van definiendo la relación educativa, así como la limitada mirada por parte de algunas maestras para comprender que la construcción del conocimiento también se da fuera de los muros de la escuela.

Partiendo de este panorama, la educación sigue perpetuando las relaciones de poder, en donde el maestro imparte contenidos a los educandos, quienes estáticamente las reciben y se llenan como recipientes. En medio de dinámicas de silencio y obediencia se van formando desde temprana edad los niños y niñas para introducirlos en un sistema alienante y con paradigma de educación que busca la instrucción antes que el desarrollo del ser humano. Con relación a estas dinámicas, Freire (2003) expone:

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres trasformen el mundo. Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos renunciando, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión (p. 104).

Con base en lo anterior, se ha detectado la falta de motivación de los niños y niñas hacia los procesos de aprendizaje, como consecuencia de prácticas tradicionalistas en la enseñanza; a lo que se suma un descuido del desarrollo del pensamiento crítico en el escenario escolar. Con este

modelo de escuela que plantea una ruta determinada y que desconoce las preguntas, los saberes y los intereses que tienen los niños y niñas frente al mundo se va permeando el acto educativo.

En coherencia con lo anterior, el proceso educativo debe traspasar el espacio de la escuela hacia otros entornos de aprendizaje para dar respuestas a las múltiples preguntas e intereses que tienen los niños y niñas. Además, la educación pública tiene una deuda con la sociedad de formar sujetos autónomos, reflexivos, líderes, que argumenten sus posiciones y tengan la posibilidad de poner en juego sus saberes. Todo esto para la construcción de sociedades más justas y equitativas que brinden un mejor lugar para todos y todas.

Por lo anterior, la pregunta que surge de esta experiencia pedagógica es: ¿cómo las prácticas pedagógicas favorecen la apropiación y reconocimiento del territorio de la comunidad a los niños y niñas de transición y quinto de primaria del colegio Villemar el Carmen I.E.D?, de la cual se derivan los siguientes objetivos:

General

Facilitar experiencias enriquecedoras para movilizar habilidades de pensamiento, argumentación, comunicación y reflexión que conlleve a la apropiación social del territorio de la comunidad a los niños y niñas de transición y quinto de básica primaria del Colegio Villemar El Carmen IED.

Específicos

Identificar el territorio ambiental Humedal de Capellanía, para ubicarse en el espacio a través de referentes ambientales y nociones de la cartografía social mediante dibujos y gráficos.

Crear narrativas y contenidos digitales desde la mirada y experiencia de los niños para representar el territorio local.

Fortalecer las relaciones de los niños y niñas con ellos mismos, con el otro y con el medio que los rodea para comprender la importancia del sentido de pertenencia y cuidado de su entorno.

Reconstruir la historia de su localidad para entender las relaciones que se gestan con los objetos, personas y lugares que determinan su manera de actuar y estar dentro de su espacio territorial por medio de cuentos e historietas.

Referentes conceptuales

Para cualificar y estructurar esta experiencia pedagógica, se hace indispensable abordar las siguientes categorías que conllevan a recoger, analizar e interpretar la información.



Gráfico elaborado por Arévalo, Ramírez (2019).

Territorios de vida

El ejercicio de “cartografiar” el territorio se encuentra relacionado con la inmersión que se realice en el contexto donde se quiere llevar a cabo la indagación, ya que es así como se pueden comprender las realidades de cada comunidad y la apropiación con el territorio; es decir, ser conscientes de que en ese territorio hay un pasado en el cual se ha construido y que se debe tener en cuenta en la generación de posibles soluciones colectivas para las problemáticas actuales o que se puedan presentar en el futuro.

Sobre el sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza, se destacan significados como tener conciencia en tanto seres vivos emocionales que confluyen en el territorio y en el ambiente como un sistema de relaciones entre los seres humanos, animales, plantas, etcétera. (Castaño, 2015).

Esta lectura del territorio sugiere comprenderlo como un espacio dinámico y cambiante en el tiempo. Un lugar dotado de múltiples significaciones que, además de contener características que lo convierten en representación

cartográfica, es el lugar en el que se producen experiencias que, en cierta medida, definen las concepciones de vida. Por tal razón, no es solamente una estructura física, sino especialmente una construcción social en la que se explicitan relaciones sociales, producciones simbólicas, recursos, que consolidan progresivamente modos de filiación entre las personas y el lugar (Escobar, 2005).

Foto 11. Grupo de niños de quinto observando el mural pintado por ellos mismos en 2017.



Fuente: Registro fotográfico propio (2019).

Foto 12. Trabajo de creación artística para afianzar el concepto de la vida.



Fuente: Registro fotográfico propio (2019).

Tal como lo propone la docente Diana Pacheco (Tomado de Conferencia Territorios de vida, abril 2019- Maestría En Educación U.P.N), el territorio se convierte en un eje contextual fundamental para la generación de diversas formas de comprender el mundo, en la que están presentes distintas tensiones entre lo humano y lo social. Estas tensiones no siempre son negativas, pues son la base de búsquedas tendientes hacia la identidad con el territorio y una colectividad. También ha implicado reconocer que la representación del espacio a través de cartografías y mapas, es una estrategia

para interpretar la realidad y ubicarse en ella, narrar experiencias, e incluso ser un punto de partida para visibilizar historias de vida.

Finalmente, las discusiones teóricas en el IDEP han generado interés por los territorios de vida; de tal manera que para efectos de la presente propuesta pedagógica se han considerado varios escenarios de formación, evidenciando el total compromiso de nuestros estudiantes y sus familias por fortalecer vínculos, reconocer escenarios de memoria y situar el valor del recuerdo, la historia y el arte en nuestro quehacer docente. A continuación, algunas fotografías que nos han compartido nuestros estudiantes a través de la plataforma virtual institucional “Syscolegios”.



Foto 13. Fuente: Registro fotográfico propio (2019).

Memoria

El espacio es una de las vías en donde la memoria se organiza, se pronuncia, se establece y transmite narrativas que conducen procesos de memorización, de lugares, de personas o de prácticas conmemorativas que se reiteran en el tiempo. Estas situaciones logran fortalecer los espacios simbólicos donde se articulan, se incluyen acontecimientos y rituales gobernados por el proceso de memorización. De acuerdo con Valera (1996), los espacios simbólicos son el resultado de una elaboración social y cultural asociada a los contenidos y significados simbólicos que estos son capaces de congregar y cuya valoración por parte de la colectividad es representativa y útil a su discurso identitario.

Dicho de otra manera, se puede señalar la existencia de una relación significativa entre comunidad y espacio en donde se gestan características simbólicas para facilitar la identidad colectiva y afiliación a un territo-

rio. Es así como el espacio simbólico se puede considerar como un lugar de significaciones. Ante esto, Valera (1996) expone:

[...]se va cargando en el transcurso del tiempo, y en este sentido se trata de una construcción de significados que son elaborados y reelaborados permanentemente. La relación de un grupo con su espacio se evidencia en la apropiación territorial, a partir de la cual la comunidad interioriza las características simbólicas del espacio, permitiendo reforzar la identidad colectiva y su identificación con éste. Serán a su vez, los “significados sociales vehiculizados a través de los espacios simbólicos [...] (los que facilitarán) la integración de nuevos sujetos a determinados entornos y tejidos sociales ya consolidados. (p. 8).

Otro asunto para considerar es que la interrelación de una comunidad y su espacio permite la construcción social de significados, lenguajes, historias y cultura, entre otros, conformando así una identidad y memoria que se expresa en las diferentes narrativas. Todo esto permite conocer los elementos de la memoria de un grupo y de la realidad, tomando elementos desde el pasado y el presente para elaborar las narrativas coherentes que ratifiquen a la colectividad.

Concluyendo, los niños y niñas son los dadores de la reconstrucción del tejido de memorias y significados de la historia de su localidad que van definiendo sus relaciones con el espacio, lugares y personas en su vida, por lo cual la educación debe ser puente de aprendizaje y agente de cambio en la formación de los niños y niñas.

Narrativas

La narrativa y sus usos son algo natural en los seres humanos y desde muy temprana edad y se continúa sin detenerse. Para el análisis de las narraciones, Bruner utiliza la idea de peripecia de Aristóteles, la cual se refiere a las circunstancias que hacen de una secuencia normal de acontecimientos un relato. Es decir, para que pueda transitar la narración, algo ha de estar alterado en un orden visible de las cosas, de lo contrario no hay nada que contar. Esta idea posibilita introducir la hipótesis de que los relatos se caracterizan por una relación dialéctica entre lo que se espera y lo que sucedió, entre lo canónico y lo posible. Por ello, el relato es una representación de acciones, de hechos que se entrelazan y que interviene en nuestra manera de vivir el mundo.

Según Brunner, los usos del relato, del libro “La Fábrica de Historias”, presenta dos motivos para examinar la narrativa: uno es controlar y esterilizar sus efectos, esta hace referencia a mantener los relatos dentro de un límite identificable de precedentes, en especial las declaraciones en juzgados y las historias de psiquiatría. Y el otro es comprenderla para cultivar mejor sus ilusiones de realidad, consiste en crear no solo el relato, sino además dar un sentido de sus variantes contingentes e inciertas. Por otro lado, plantea diferentes clases de relatos como son: de literatura, el cual presenta realidades concebidas y mundos posibles y el relato de ficción que permite múltiples perspectivas de ver el mundo, pero también de lo que podría existir.

En consecuencia, los relatos son algo más que una gramática narrativa, están constituidos por acontecimientos humanos que se desarrollan en el tiempo y que conforman situaciones humanas que intervienen en nuestra percepción del mundo y a su vez dependen de las creencias que tengamos de la realidad. Asimismo, las narraciones que creamos sobre nosotros mismos se construyen y reconstruyen en nuestro yo, y surgen en la cultura en la que estamos insertos. Así la identidad se va construyendo al contar historias sobre nosotros mismos. Por ende, el yo es una creación de nuestros relatos y estos se manifiestan en la narrativa autobiográfica. Nos construimos en relación con otras personas, con el pasado, pero también nos constituimos con cierta libertad de elección.

Por consiguiente, la capacidad de narrar y describir historias se vuelve vigente no solo para crear nuestro propio yo, sino como medio fundamental para comprender la interacción entre los individuos. Esta interacción con otros en una cultura facilita que todos conozcamos cómo es el mundo que nos rodea, qué se puede esperar de él y qué no. Cuando aparece un quiebre en las cuestiones previsibles, se crea el espacio propicio para dejar surgir la dinámica de la narración. Mediante los relatos se quiere dar un equilibrio entre lo imprevisible y lo previsible de nuestra vida cotidiana para dar una solución a la vida de todos.

Por lo anterior, los relatos o narraciones tratan de sucesos, estados mentales o acontecimientos en los que los seres humanos participan como personajes que actúan dentro de una trama que sigue una secuencia temporal. De ahí que, la construcción del significado surge de la narración, de ir actualizando nuestra historia de forma continuada, de contar y contarnos nuestras historias. Con esta forma de pensar se da sentido a la experiencia a través de las historias que se elaboran sobre ella. Nuestra

experiencia tiene su base y eje en el pensamiento crítico, entendido este según Facione, 2007 como:

Entendemos que el pensamiento crítico (PC) es el juicio auto-regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio. El PC es fundamental como instrumento de investigación. Como tal, constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno (p. 21).

Partiendo de este concepto, el pensamiento crítico hace parte del ser humano, su capacidad de observar, hacer conjeturas y estar en búsquedas a preguntas o inquietudes forma parte de la vida desde edades tempranas. Todo esto debido a que estamos en una sociedad de información y conocimiento en donde vivimos sumergidos en la actualidad. Por ello, la escuela es un escenario visible para desarrollar las habilidades cognitivas que nos permiten fortalecer nuestro pensamiento crítico.

Por lo anterior, la experiencia pedagógica propone pensar la educación como un escenario que brinde oportunidades de indagación y reflexión en los niños y niñas frente a sus inquietudes y preguntas con relación a su vida. En esta medida, propicia desde los más pequeños de preescolar la posibilidad de preguntar, observar, indagar, lanzar hipótesis y verificar desde diferentes caminos sus múltiples inquietudes. Asimismo, es una apuesta por una construcción dialéctica del saber que parte de considerar al objeto a investigar como sujeto y a la finalidad de la investigación en tanto transformación social, a través de la comprensión de problemas de nuestro territorio.



En este trasegar, los niños y niñas son actores y protagonistas de su aprendizaje, realizando un proceso metódico de investigación para transformar sus realidades y construir nuevas narrativas de su educación, por lo cual el problema de investigación obedece a una búsqueda donde partimos por identificar una condición o situación común que esté conectada con los intereses y la cotidianidad de los niños y las niñas. Desde el planteamiento de una pregunta surge un abordaje pedagógico que conduce a definir una intencionalidad formativa, y a determinar los procesos de transformación que se hacen y construyen desde los escenarios cotidianos del Colegio Villemar El Carmen IED Sede C jornada tarde.

Para finalizar, el autor plantea una serie de habilidades cognitivas que considera indispensables para que se efectúe el pensamiento crítico. Estas son: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto regulación. A continuación, en la tabla se muestra y se explica cada una de ellas.

Interpretación	<p>Es comprender y expresar el significado de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios.</p> <p>Sub habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Categorización • Decodificación del significado • Aclaración del sentido
Análisis	<p>Es identificar las relaciones entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencias, juicio, experiencias, razones, información u opiniones</p> <p>Sub habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Examinar las ideas • Detectar • Analizar argumentos
Evaluación	<p>Es la valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que cuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona.</p>
Inferencia	<p>Identificar y asegura los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables, formular conjeturas e hipótesis</p> <p>Sub habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuestionar la evidencia • Proponer alternativas • Sacar conclusiones
Explicación	<p>Capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente, presentando una visión completa.</p> <p>Sub habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describir y justificar métodos, procedimientos y resultados • Proponer y defender explicaciones de eventos o puntos de vista • Presentar argumentos completos y razonados para buscar la mayor comprensión posible
Auto regulación	<p>Monitoreo auto consciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades y de los resultados obtenidos, aplicando habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios para cuestionar, confirmar, validar o corregir el razonamiento o los resultados propios.</p> <p>Sub habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auto examen • Auto corrección

De esta forma se nos muestra un análisis concreto y directo de las habilidades cognitivas para llegar a dicho pensamiento sin caer en actitudes pasivas ni de irrespeto y falta de tolerancia hacia los otros.

Estrategias pedagógicas y didácticas

Estrategia: Cartografía social	
<p>Foto 14. Mapeando el Humedal de Capellanía.</p>  <p>Fuente: Registro fotográfico propio (2018).</p>	
Referente teórico	<p>Piza (2009) la define como una:</p> <p>herramienta que sirve para construir conocimiento de manera colectiva. La construcción de este conocimiento se logra a través de la elaboración colectiva de mapas, el cual desencadena procesos de comunicación entre los participantes y pone en evidencia diferentes tipos de saberes que se mezclan para poder llegar a una imagen colectiva del territorio. Además se considera que el ejercicio permite el reconocimiento territorial y con éste una visión temporal y espacial de las relaciones sociales que se tejen de tal manera que genera en los participantes la posibilidad de actuar con un relativo mejor conocimiento sobre su realidad, estableciendo una relación entre la construcción del conocimiento y la acción social (p.10).</p>
Desarrollo de aprendizajes	<p>Mediante los dibujos, fotografías y mapas elaborados en los recorridos por la localidad han interpretado y comprendido su realidad social.</p> <p>Genera aprendizajes significativos, posibilita la lectura e interpretación de graficas e ilustraciones mediante narrativas para comprender las diversas expresiones.</p> <p>Construcción del sentido de pertenencia del territorio en armonía con el ambiente y con quienes les rodean reconociendo esa diversidad racial y cultural.</p> <p style="text-align: center;">Foto 15. Mapeando la historia del Humedal de Capellanía.</p>  <p style="text-align: center;">Fuente: Registro fotográfico propio (2018).</p>

Estrategia: Muro de preguntas

Foto 16. Muro de preguntas Transición 03.



Fuente: Registro fotográfico propio (2019).

Referente teórico

Tal como puntualizan Elder y Paul (2002):

la calidad de nuestras vidas la determina la calidad de nuestro pensamiento. La calidad de nuestro pensamiento, a su vez, la determina la calidad de nuestras preguntas, ya que las preguntas son la maquinaria, la fuerza que impulsa el pensamiento. Sin las preguntas, no tenemos sobre qué pensar. Sin las preguntas esenciales, muchas veces no logramos enfocar nuestro pensar en lo significativo y sustancial (p. 110).

Desarrollo de aprendizajes

Mediante esta estrategia se busca fomentar en los niños y niñas la participación, por un lado, y por el otro, invitarlos a escribir sus inquietudes relacionadas con el tema de investigación, para lo cual se colocan de manera visible todas las preguntas que vayan surgiendo con relación a su proceso de indagación, dando espacio para múltiples interpretaciones y perspectivas.

Tienen el propósito de hacer pensar reflexivamente y considerar las ideas de los demás. De esta manera, se generan espacios para la reflexión y el fortalecimiento del pensamiento crítico.

Ayudan a ver la conexión entre el contenido y su propia vida, fijar la atención, centrar ideas, profundizar en un punto y aportar una conclusión.

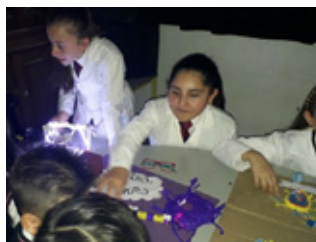
Estrategia: Feria de la ciencia

Foto 17. Feria de la ciencia Transición 03.







Fuente: Registro fotográfico propio (2019).

Foto 18. Feria de la Ciencia grados 5° .



Fuente: Registro fotográfico propio (2019).

Estrategia: Feria de la ciencia	
Referente teórico	<p>Van Cleave (2009) plantea que <i>investigar</i> es desde el método científico: el proceso de recabar información a partir de las propias experiencias, de fuentes calificadas y de datos de exploración [...] el problema es la pregunta científica que se va a resolver. Se expresa mejor como una pregunta “abierta”, que es la que se responde con un enunciado, no con un simple si o no” [...] una hipótesis es una idea acerca de la solución de un problema, basada en el conocimiento y la investigación. [...] la experimentación del proyecto es el proceso de probar la hipótesis [...] y finalmente, la conclusión del proyecto es un resumen de los resultados de la experimentación del proyecto de una manera en que los resultados se relacionan con las hipótesis.</p>
Desarrollo de aprendizajes	<p>La Feria de la ciencia es un espacio que permite visibilizar avances del proyecto de innovación pedagógica. A partir de las experiencias de apropiación del territorio, cada estudiante plantea una pregunta de indagación que surge de su interés y propias inquietudes. Esto requiere asesoría docente en el desarrollo de la pregunta, participación y apoyo de los padres y/o acudientes para el desarrollo del proyecto. .</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>Foto 19. Feria de la Ciencia grados 5° .</p>  <p>Fuente: Registro fotográfico propio (2019).</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>Foto 18. Feria de la Ciencia grado Transición 03.</p>  <p>Fuente: Registro fotográfico propio (2019).</p> </div> </div>
Estrategia: Mapeando plantas en nuestro territorio	
<p>Foto 19. Indagación acerca de lo que saben los niños y niñas de jardín con relación a las plantas y a su proceso de germinación.</p>	<p>Foto 20. Dibujos proceso de germinación. Grado Transición 03</p>
 <p>Fuente: Registro fotográfico propio (2019).</p>	 <p>Fuente: Registro fotográfico propio (2019).</p>

Estrategia: Mapeando plantas en nuestro territorio

Foto 21. Trabajos de riego a semillas. Grados Transición 03 y 5°



Fuente: Registro fotográfico propio (2019).

Referente teórico

La cartografía ambiental se asimila como la experiencia de un viaje por el territorio a través del cual es posible develar problemáticas del entorno, con el fin de evidenciar situaciones que antes no eran visibles. Una de las ventajas más importantes de la cartografía ambiental es la posibilidad que ofrece de expresar, a través de narraciones digitales, la relación de los niños y las niñas con el entorno. Desde esta perspectiva, uno de los retos de la investigación es aprovechar las TIC y sus potencialidades para crear experiencias de aprendizaje y generar una verdadera inclusión de los niños y las niñas del programa de inclusión al aula regular.

Ahora bien, a nivel global las condiciones contemporáneas entonces exigen un pensamiento crítico y transformador, alrededor de aspectos económicos, políticos y culturales en torno a la globalización cultural en la que estamos inmersos y ello requiere también de elementos para la formación de ciudadanía, más cuando se trata del uso de factores naturales en ecosistemas tan importantes biológica, política y económicamente como lo son los de este país (Castaño, 2011).

Desarrollo de aprendizajes

Desarrollar habilidades del pensamiento crítico social para identificar analizar y vivenciar el respeto por los seres vivos (plantas) de nuestro territorio, a partir del diseño de ambientes de aprendizaje mediados por el uso de TIC (dispositivos móviles).

Propiciar experiencias significativas, dinámicas y colaborativas, en los que los niños-as y sus familias tengan las posibilidades de construir el saber que pueda ser aplicado dentro y fuera del aula.

Gestionar experiencias encaminadas a fortalecer los procesos de observación, análisis y argumentación desde edades muy tempranas. Vincular el aprendizaje colaborativo y cooperativo entre los niños y niñas de quinto y de Transición para consolidar los procesos educativos y sociales.

Foto 22. Expedición pedagógica Jardín Botánico



Fuente: Registro fotográfico propio (2017).

Plan de acción

Es un instrumento que sirve para organizar, establecer y asignar tareas en un tiempo determinado utilizando varios recursos. Para esta investigación hemos diseñado el siguiente plan:

Momentos: Motivación	
Objetivo	Fortalecer en los niños y niñas de Transición y 5 ° de primaria las habilidades de pensamiento, argumentación comunicación y reflexión que conlleve al desarrollo de la apropiación social del territorio de la comunidad.
Actividades	Charla grupal acerca de la historia de Fontibon
Recursos	- Muro de preguntas. - Mapas de territorio. -Ambiente del aula.
Tiempos	Toda la semana en la primera hora de clase
Momentos: Saberes previos	
Objetivo	Fortalecer en los niños y niñas de Transición y 5° de primaria las habilidades de pensamiento, argumentación comunicación y reflexión que conlleve al desarrollo de la apropiación social del territorio de la comunidad.
Actividades	Puesta en común de los que conocen y de lo que han investigado acerca de la historia de la Localidad.
Recursos	-Ambiente de Aula -Mapa conceptual en tablero.
Tiempos	1 semana
Momentos: Desarrollo de Aprendizajes	
Objetivo	Fortalecer en los niños y niñas de Transición y 5° de primaria las habilidades de pensamiento, argumentación comunicación y reflexión que conlleve al desarrollo de la apropiación social del territorio de la comunidad.
Actividades	-Mapeos de los sitios del colegio o comunidad que les gusta. -Mapeos de los sitios del colegio o comunidad que no les gusta. -Socialización y argumentación ante los grupos de sus Mapeos. -Elaboración de cuentos acerca de la historia de la localidad.
Recursos	-Portafolios de evidencias -Cuentos
Tiempos	1 semana

Momentos: Avances del proceso	
Objetivo	Fortalecer en los niños y niñas de Transición y 5° de primaria las habilidades de pensamiento, argumentación comunicación y reflexión que conlleve al desarrollo de la apropiación social del territorio de la comunidad.
Actividades	-Planteamiento de actividades para embellecer el colegio mediante jornadas de aseo, pintura y siembra de plantas. -Construcción colectiva entre los ciclos acerca de la historia y relación con su localidad.
Recursos	-Cuentos. -Colegio y alrededores. -Plantas.
Tiempos	15 días
Momentos: Evaluación	
Objetivo	Fortalecer en los niños y niñas de Transición y 5° de primaria las habilidades de pensamiento, argumentación comunicación y reflexión que conlleve al desarrollo de la apropiación social del territorio de la comunidad.
Actividades	-Autoevaluación -Heteroevaluación -Cartografías
Recursos	Niños y niñas
Tiempos	1 día
Momentos: Responsables	
Objetivo	Fortalecer en los niños y niñas de Transición y 5° de primaria las habilidades de pensamiento, argumentación comunicación y reflexión que conlleve al desarrollo de la apropiación social del territorio de la comunidad.
Actividades	Estudiantes grados Transición y 5° de Primaria. Maestras
Recursos	Estudiantes grados Transición y 5° de Primaria. Maestras
Tiempos	Todo el tiempo

Referencias

- Barbero, J. M. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.
- Bruner, J. (1987). *La Fábrica de historias*. Fondo de Cultura Económica.
- Castaño, N. (2015). *Polisemia de las concepciones acerca de la vida desde una mirada occidental*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Castaño, N. (2011). La enseñanza de la Biología en un país biodiverso, pluriétnico y multicultural. Aproximaciones epistemológicas. *Revista Bio-Grafía*, (7), pp. 560-586.
- Escobar, A. (2005). Más allá del Tercer Mundo, globalización y diferencia. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Universidad del Cauca.
- Elder, L. y Paul, R. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales*. The Foundation for Critical Thinking: California, Estados Unidos.
- _____, (2010). *Una minga para el post-desarrollo: Lugar, medioambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional Mayor de San Marcos: Lima, Perú.
- _____, (2014) *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Unaula: Medellín, Colombia.
- Facione, A. Peter, (2007). *Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?* Recuperado de: <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI: España.
- Hernández Diego, Celia. (2001). Reseña de La naturaleza del espacio de Milton Santos. *Economía, Sociedad y territorio*, vol. III, núm. 10, julio-diciembre, 2001, pp. 379-385. El colegio Mexiquense, A.C: Toluca, México.
- Piza, C. H. (2009) *La cartografía social como instrumento metodológico en los procesos de construcción de territorio a partir de la participación ciudadana en la planeación territorial y la construcción del espacio público*. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Javeriana: Bogotá, Colombia.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia y el olvido*. FCE: México.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press: Nueva York, Estados Unidos.

Ruíz Serna, D., & Del Cairo, C. (2016). Los debates del giro ontológico entorno al naturalismo moderno. *Revista de Estudios Sociales*. U. d. Andes, Ed. Redalyc. (55), pp. 193-204.

Santos, Milton. (1996) *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Ariel: Barcelona, España.

Escuela de padres hombres... redescubriendo las nuevas masculinidades

Carlos Borja¹

Resumen

Las escuelas de padres —padres y madres— (plural masculino frente al lenguaje de género incluyente) establecidas en varias normas (Leyes: 12 /91; 115 /94; 1098/06; 1404/10; 1857/11 y Decretos: 1860/94; 1286/05; 1290/09; 1075/15; 1421/17) han sido históricamente lideradas por mujeres acudientes, en el acompañamiento del proceso académico y formativo de sus hijas/os. Ahora, muchos hombres se han vinculado en forma gradual a este proceso de manera imperceptible pero contundente, para poco a poco cambiar varias prácticas, imaginarios, creencias y mitos sobre la “masculinidad”, no solo frente a la escuela, sino además en labores domésticas, crianza, cuidado y ternura con los integrantes de su familia.

Estas sinergias en la población masculina, representan cambios significativos para la cultura y la sociedad hacia la igualdad con las mujeres, en la disminución de inequidades por roles sexuales y de género, fenómeno que ha llevado no solo a la propia transformación y evolución del género masculino, sino que las nuevas generaciones —en este caso estudiantes de primera infancia del INEM—, quienes aprenden por modelamiento y con el ejemplo, cuál es el rol, acciones, actividades y comportamientos de los hombres, que pueden llevarnos a cambiar benéfica y positivamente situaciones como: el concepto clásico de padre, las relaciones afectivas, la responsabilidad parental, la división sexual de labores y su papel en las familias, ser diferentes con sus parejas, alternando la formación y acom-

1 Psicólogo y orientador escolar, especializado en Pedagogía, con maestría en género y sexualidad. Docente del Colegio INEM Francisco de Paula Santander, sede A, Primera Infancia, localidad de Kennedy, Bogotá. Correo electrónico: cborja@educacionbogota.edu.co

pañamiento de sus descendientes, como figuras masculinas positivas, además de la expresión de afecto, ternura, amor, emociones, sentimientos paternos, que a su vez transforman a sus hijos en nuevos hombres colombianos, con el ambicioso y pretencioso propósito de disminuir las violencias, el abuso sexual infantil y los feminicidios.

Con el acompañamiento pedagógico del IDEP en el nivel inicial de la experiencia se ha logrado estructurar este escrito. En la primera parte del texto se menciona el marco normativo, la contextualización de la población y algunos estadísticos ilustrados por gráficas; enseguida, algunos referentes conceptuales y la relación del tema con la orientación escolar, para seguir con las estrategias metodológicas utilizadas, la problematización —a través del árbol de problemas— y finalizar el texto con algunos resultados expresados en la encuesta.

Antecedentes

La propuesta de trabajar “Escuela de padres hombres”, inquietud asociada años atrás al hecho de observar cómo los acudientes hombres de un tiempo para acá comenzaron a aparecer como figuras paternas en los establecimientos educativos, no solamente cumpliendo el llamado a reuniones y actividades programadas en las instalaciones de los colegios, sino en la cotidianidad del día a día, para acompañar a sus hijos en el proceso de escolarización, fenómeno que ha aumentado gradualmente en un sinnúmero de establecimientos escolares a nivel del país —como se corrobora en las comunicaciones sostenidas entre orientadoras y orientadores, en su red nacional—. La idea se fue gestando, fue solo en octubre de 2018, cuando en reunión con la Coordinadora de Convivencia de la sede B, se materializó la propuesta de iniciar el acercamiento con los padres hombres, como una acción complementaria a las actividades que se realizan con las Escuelas de Familia, dentro de los proyectos de orientación escolar articulados con los procesos académicos; actividades que se establecieron en el Plan Anual de Orientación Escolar (POA), incluidos en el cronograma institucional del INEM en el 2019, para desarrollarlas en las fechas de entrega de boletines, en talleres planeados y extraordinarios con familias y las denominadas “Escuelas de padres hombres desde las nuevas masculinidades”.

Este proyecto de escuelas familiares (Decreto 1860 de 1994, Decreto 1286 de 2005, Ley 1404 de 2010, Decreto 1290 de 2010 y Ley 1620 de

2013, entre las principales normas que lo contemplan), incluido en las actividades planeadas en el Plan Anual de Orientación Escolar, en adelante POA, para el 2019, está articulado con el proyecto de educación para la sexualidad que se trabaja con las docentes de preescolar, para generar espacios de reflexión, discusión, análisis y experiencias que permitan el fortalecimiento de las relaciones socio-familiares y de pareja, la sana convivencia, y el ejemplo positivo de los roles masculinos en el hogar y frente a la crianza de sus hijos e hijas. La equidad —de género, de elección sexual, de creencias— apunta al posicionamiento del trato equitativo e incluyente en la interacción, al logro de relaciones justas entre hombres y mujeres, igualdad en el respeto a la diferencia.

Dentro del PEI, primera infancia (jardín y preescolar) de la sede A del INEM Francisco de Paula Santander, combina infraestructura y un campus natural, agradable y acogedor para estudiantes, familias y docentes, con principios y fundamentos institucionales humanistas. El colegio está ubicado en la UPZ Kennedy Central, rodeado de barrios populares con casas grandes y conjuntos residenciales de apartamentos conocidos como las supermanzanas, que dieron origen al barrio y la localidad. Hacia el Oriente, una gran zona de comercio formal e informal, reconocida en Bogotá, más arriba, la avenida Boyacá; hacia el Occidente la principal central de Abastos, el centro comercial y Biblioteca Tintal, la carrera 86 y la Avenida Ciudad de Cali; hacia el Sur, el parque Cayetano Cañales, la Avenida 1 de mayo, el Hospital de Kennedy y EPS Compensar; hacia el Norte se encuentra el portal de Banderas y la Avenida de las Américas.

Con base en esto, se desea generar espacios de reflexión, discusión, análisis y experiencias que permitan el fortalecimiento de las relaciones socio-familiares y de pareja, la sana convivencia, y el ejemplo/modelamiento positivo de los nuevos roles masculinos en el hogar y frente a la crianza de sus hijos/as. La equidad —de género, de elección sexual, de creencias— apunta al posicionamiento del trato equitativo e incluyente en la interacción. Al logro de relaciones justas entre hombres y mujeres. Igualdad en el respeto a la diferencia, donde esta última no implica inferioridad o superioridad; va en vía de garantizar derechos humanos en función de la dignidad.

Actualmente los hombres se han ido vinculando paulatinamente en este proceso, logrando de manera casi imperceptible pero contundente ir cambiando las prácticas, imaginarios, creencias y mitos tradicionales

sobre la masculinidad y la hombría en relación con el hogar, las labores domésticas, la crianza, el cuidado, la expresión de ternura con sus hijos/as; fenómeno que ha llevado no solo a la propia transformación y evolución del género masculino, sino que las nuevas generaciones —en este caso estudiantes de primera infancia del INEM— están observando y aprendiendo por modelamiento y por el ejemplo cuál es el rol, acciones, actividades y comportamientos hoy de sus padres hombres, que pueden llevarnos a cambiar benéfica y positivamente situaciones como: el concepto clásico de padre/papá, las relaciones entre parejas, la responsabilidad parental, la división sexual de labores y las familias, entre otras, a las que estábamos naturalizando y aceptando como “cotidianas”.

Contextualización poblacional

De los siete mil quinientos estudiantes en ambas jornadas, en la mañana, en las dos sedes, hay novecientos, de jardín, transición, primero y segundo; en la sede A tenemos doscientos veinte niños y niñas de cuatro a cinco años, con quienes trabajo, repartidos en nueve cursos (siete de jardín y dos de transición). Los demás grados, de tercero a quinto (setecientos cincuenta), están en esta sede, ubicados en otra sección del Colegio, al lado de los ambientes de modalidad de bachillerato propuesta curricular). En 2018 ingresaron ciento dieciocho niños (54%) y ciento cuatro niñas (46%). En 2019 el porcentaje es similar, con ciento dieciséis niños (53%) y ciento dos niñas (47%) que ingresaron al preescolar.

Las edades de las niñas y niños del INEM están entre los cuatro años (56%), cinco años (33%) y los seis años (12%), de los cuales el 93% son colombianos y el 7% son venezolanos, lo que significa que en promedio provenientes del vecino país hay dos por cada curso (64% niños y 36% niñas, sumándose a la proporción anterior entre géneros), de ciudades como: Mérida, Valencia, Táchira, San Cristóbal, Barcelona, Vargas y Caracas en Venezuela. De este 93%, el 2% son afrocolombianos, 4% están en situación de desplazamiento forzado y el 1% son víctimas de conflicto armado; como poblaciones diferenciales que llegan a las instituciones educativas, activando y exigiendo toda la implementación de la política de inclusión y diversidad, en el marco de proceso de establecimiento de los post-acuerdos, a través de la cátedra de la paz.

Respecto a la composición familiar, 55% de los estudiantes vive con el padre y la madre biológicos, 42% viven con uno de los progenitores,

lo cual indica que la mitad de las parejas que intentaron conformar un hogar biparental, se separan como una situación recurrente por la que pasan las y los infantes desde edades muy tempranas; adicionalmente, el 3% conviven con otros cuidadores, como una categoría de familias poli-genéticas o reintegradas, situación que posiblemente se ve en mayor proporción con estudiantes de bachillerato.

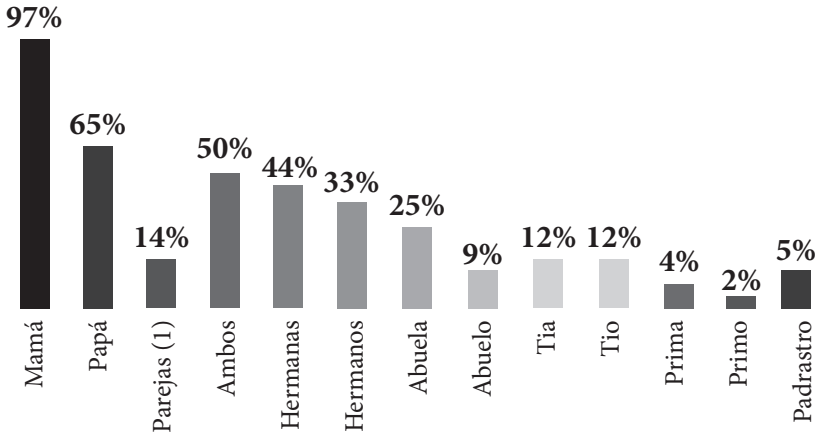
Muchos padres y madres trabajan en escenarios laborales informales, como es el caso de quienes se desempeñan en Abastos, en la zona comercial de Kennedy; son recicladores, están subempleados o tienen negocios independientes, lo que denota un nivel socio-cultural y económico bajo —algunos son egresados del INEM—. Se evidencian diferentes formas de violencias —económica, de género, física, psicológica, familiar—, siendo común que no haya acompañamiento académico en casa. Su proceso de desarrollo cognitivo presenta inconvenientes madurativos en su sistema nervioso central (SNC).

Completando las problemáticas observadas en los acudientes de los estudiantes partícipes de la propuesta educativas del INEM, en la población de preescolar de la sede A, que fluctúa entre estrato bajo y medio, se ha observado la sobreprotección, la negligencia y descuido, la no aceptación de la condición transitoria o definitiva del desarrollo del niño —ejes del proceso pedagógico del PEI en preescolar—, los estilos de autoridad —buscando el ideal democrático con comunicación, participación y límites claros— y las prácticas inadecuadas en la crianza de sus hijos; están entre dos extremos, por un lado la permisividad o por el otro el autoritarismo, sumando la separación de padres biológicos, la negación de la paternidad/maternidad integral por ausencia de alguno; en muchos casos están presentes pero solamente se limitan —en el mejor de los casos— a dar una cuota monetaria, porque tienen demanda de alimentos, mas no por iniciativa propia.

Por esto, son familias reestructuradas, recompuestas o poligenéticas, o no consanguíneas —madrastras, padrastros y familiares políticos— donde ocurre que, si ambos padres conviven, por trabajar todo el día, su cuidado y custodia está a cargo de familiares diferentes a padres biológicos, como abuelas, tías y hermanas mayores o más lamentable, los dejan al cuidado de terceras personas (mujeres que se dedican a cuidar varios niños). Después del padre, la madre y los hermanos, las hermanas mayores y menores -quienes muchas veces deben asumir respon-

sabilidades de adultos (paternalización de la infancia, Brunal y Borja, 2019)-, los abuelos son los que más participan e integran la composición familiar.

Gráfica 1. Estructura familiar actual



Las estadísticas evidencian que todavía es la mujer quien principalmente se hace cargo de sus hijos (97%), frente al hombre; de otro lado, hoy han cambiado estas cifras del tradicional padre “desaparecido”, disminuyéndose su ausencia en un 65%.

Las indagaciones señalan, además, que en casa sus estilos de autoridad y manejo de normas, reglas y límites fluctúan entre la permisividad o el autoritarismo, no hay acuerdos entre ambos por la consistencia en las reglas que dan a sus hijos, lo que genera intermitencia en la crianza, sumando otra problemática más, tendientes a volverse conductas oposicionistas y disruptivas (llamadas comúnmente “pataletas”). Por estas situaciones es necesario tocar el tema de los hombres en la actualidad, por eso a continuación se habla sobre si hay nuevas masculinidades o no.

¿Nuevos hombres, nuevas masculinidades?

Gran cantidad de hombres de diferentes edades actualmente realizan actividades que hace algunas décadas se consideraban obligatorias y exclusivas de las mujeres, sumando a esto el cambio de actitudes, comportamientos y expresiones afectivas que antes se consideraban una debilidad o feminización. Hoy, los hombres sin temor y con tranquilidad las felicitan, manifiestan, muestran y evidencian sin pensar que pierden su masculinidad o su hombría; aunque es claro que aún conservamos

creencias, mitos, imaginarios y hasta taras socio-culturales que le impiden al hombre evolucionar en un “nuevo hombre”, en términos de Pascoe citada por Guzmán (2018), “masculinidades híbridas”, refiriéndose a que las masculinidades en sí no deben presentarse como nuevas, sino que el esfuerzo debe ser hacia incorporar elementos no hegemónicos que generen nuevos modelos y relaciones.

De cierta forma, pensando en lo anterior, no necesariamente muchos lo hacen porque estén cansados del tema de género, que la masculinidad esté en crisis (Guzmán, 2018), o por crear un movimiento de “nuevas masculinidades” o “masculinidades alternativas”, con grupos de hombres que abogan por la igualdad entre hombres y mujeres (apoyando la idea de Sáez, citado por Reina, 2014). En todos los aspectos de la vida, promueven la crítica a la masculinidad hegemónica —patriarcalismo— como la responsable de la negación de los derechos de mujeres, o luchan por erradicar todos los tipos de violencias, desde las más evidentes —física, psicológica, económica, etcétera— hasta las más sutiles e imperceptibles —denominado ahora *gaslighting*²— a mujeres, niños, ancianos y también a los mismos hombres.

Lo que sí es claro respecto a la violencia es que muchos hombres han evolucionado como seres masculinos, dejando atrás prácticas que se consideran machistas y retrógradas contra las mujeres, quienes también evolucionan y se transforman, evitando enseñar a sus hijos varones posturas machistas. Incluso desde el momento en que nacemos se nos asignan expectativas, valores y normas de acuerdo con el sexo biológico al que pertenecemos, aprendiendo la forma en que debemos actuar, pensar y sentir según nuestra condición de hombres o mujeres (Mujeres sin Violencia, 2016).

Figura 1. Reseña “Nuevos roles del hombre en la escuela y en el hogar”.



Fuente: Elaboración propia.

2 La violencia de género a través del maltrato psicológico (seducción, aislamiento, mentiras, invalidación, ridiculización frente a otros, acusar sin motivos, devaluar su opinión, entre otras).

Estas expectativas generan entre hombres un planteamiento, una reflexión, una conciencia sobre el modelo tradicional de masculinidad, que puede ser superado por estas nuevas masculinidades. Una de las bases para el replanteamiento de la masculinidad, es su capacidad autorreflexiva y crítica hacia los distintos modelos, valores, prácticas y experiencias de la masculinidad (Guzmán, 2018), específicamente en dos fenómenos inquietantes en los que la desigualdad entre hombres y mujeres se hace evidente y que merecen especial estudio. El primero es el concepto de cuidado personal: ¿cómo me cuidan? ¿Cómo cuido? ¿Cómo me cuido? (Sáez, 2014).

El segundo de los aspectos evidentes de la desigualdad entre hombres y mujeres es la violencia general y cotidiana, que termina naturalizándose y validándose como característica intrínseca del género masculino (Brunal y Borja, 2019), ya que la mayoría de los protagonistas son hombres y las víctimas pasan a ser mujeres. El machismo, como el romanticismo, mata, porque el machismo es violencia y el romanticismo en el amor y las relaciones afectivas promueve el machismo.

Menciona Sáez, citada en su blog por Reina (2014) sobre esto que “no hay nuevos hombres, los que hay ahora, los ha habido siempre, pero han estado invisibilizados; ahora afloran otras maneras de ser hombre”.

Figura 2. Escena Incongruente “Nuevos Hombres, Nuevas Masculinidades”.



Fuente: Elaboración Orientadora nivel inicial.

No obstante, es muy diferente ser un hombre colombiano, incluso bogotano, que ser de otra región, país o continente. Hay algunos elementos que se podría afirmar que conforman el modelo tradicional masculino, ilustrado de alguna manera a través del humor en una escena incongruente, con el propósito de generar sentimientos encontrados, discusiones, ambivalencias sobre el tema y reflexiones que nos lleven a seguir analizando y avanzando en el tema de las masculinidades modernas —véase la figura 2—, como la restricción emocional para no hablar acerca de los propios

sentimientos, la obsesión por logros, el éxito, ser ganador, competir, la forma en que los hombres aprenden a relacionarse con otras personas, ejerciendo un autocontrol represivo que regula la exteriorización del dolor, la tristeza, el placer, el temor, etcétera, que conlleva a que se genere esa idea de que el hombre debe “ser fuerte como una roca”.

Badinter (2016), filósofa y experta en temas de género, afirma que la identidad masculina se adquiere negando el lado femenino, es decir, el hombre debe convencer a los demás de tres cosas: que no es una mujer, que no es un bebé y que no es homosexual. Por ello, los nuevos modelos de masculinidad basados en una concepción igualitaria y no jerárquica o de triunfos personales, cuyo sentido se mida en la manera en que su labor revierte en la mejora de la sociedad a la que nos sentimos responsablemente vinculados, podrían estar basados en varias premisas (Mujeres sin Violencia, 2016), algunas de las cuales se mencionan más adelante.

Relación con el orientador escolar

De acuerdo con las normas recientes, la Resolución 15683 de 2016 y la guía 34 del MEN (2008, p. 27), en sus competencias laborales y comportamentales la gestión de la comunidad nos encarga las relaciones de la institución con la comunidad, desde el área directiva de Planeación y organización, proponiendo espacios y canales de participación de la comunidad educativa para el cumplimiento de los objetivos institucionales en el mejoramiento del ambiente escolar.

Sumado a esto, el área de gestión directiva de Planeación y organización propone espacios y canales de participación de la comunidad educativa para el cumplimiento de los objetivos institucionales en el mejoramiento del ambiente escolar. Además, el área de gestión académica Diagnóstico y orientación adiciona a la evaluación y monitoreo de los aspectos psicopedagógicos de los estudiantes remitidos por los docentes, determinamos el curso de acción e identificando factores de riesgo psico-social que afectan la vida escolar de los infantes, proponiendo estrategias de intervención —como la Escuela de padres hombres—.

Cambiando de tema, vamos a centrarnos ahora en las estrategias pedagógicas o didácticas, es decir, aquellas actividades que pretenden no solo solucionar los problemas académicos del estudiante (Rojas *et al.*, 2009) —y sus acudientes—, sino incentivar el desarrollo de responsabilidades y

acercamientos recíprocos como seres humanos que “proporcionan invaluable alternativas de formación que generalmente se desperdician bajo la cuadrícula del cumplimiento de normas —escolares— y perpetuación de costumbres que generan falsas expectativas de ayuda [...]” (p. 7).

Esta diversidad de estrategias pedagógicas, además de influir en la interiorización de los contenidos que se deban trabajar, cumplen con otra función: desarrollar habilidades cognitivas y comunicativas, que permiten el desarrollo integral del estudiante (Cortés y García, 2017). En este caso, son los padres de familia quienes reflexionan sobre lo preguntado.

Estrategias pedagógicas

Como mencionan Sautu *et al.*, (2005), para la elección metodológica el investigador debe explicitar, pero, sobre todo, justificar por qué considera que ciertos procedimientos —estrategias, métodos, técnicas—, seleccionados son pertinentes para obtener evidencia empírica de aquello que desea investigar. En el presente trabajo realizado desde la orientación escolar se utilizan y proponen algunas estrategias promoviendo situarnos desde una mirada pedagógica y educativa, las cuales se explican a continuación.

Taller grupo focal (con padres)

En conjunto con las normas citadas al comienzo del texto, se resalta la Ley 1404 de 2010, que tiene como propósito fundamental integrar padres y madres de familia, así como a los acudientes a un cuerpo organizado que se articule con la comunidad educativa, principalmente docentes, estudiantes y directivos, asesorados por profesionales especializados —en este caso orientadores escolares, como se menciona en el título anterior sobre la relación con el Orientador Escolar—, para pensar en común, intercambiar experiencias y buscar alternativas de solución a la problemática que se presenten en la formación de los hijos e hijas, la recuperación de valores y la comunicación e integración de la familia (Artículo 1), y sus corresponsabilidades (Borja, 2019).

En el Artículo 2, como complemento formativo que consagra la Ley General de Educación, es función de todas las instituciones educativas del sector público y privado, en los niveles preescolar, básica y media implementar y poner en funcionamiento el programa Escuela para padres y madres, cuyo contenido debe ser instrumento que propenda por la for-

mación en valores de los educandos y asegure una sociedad responsable dentro del contexto del Estado Social.

El Ministerio de Educación Nacional (Artículo 3), desarrollará, reglamentará e impulsará el programa Escuela para padres y madres, de manera que se constituya en elemento fundamental en formación integral educativa, incorporado a los Proyectos Educativos Institucionales, especialmente por lo dispuesto en los artículos 7 y Ley 1404 de 2010, 139 de la Ley 115 de 1994, y artículos 14, 30 y 31 del Decreto 1860 de 1994.

Como aquí se habla de escuelas de padres y madres —o familias—, se hizo una derivación en este caso hacia “Escuela de padres hombres” únicamente, como un grupo focal. Esta escogencia por conveniencia —no al azar— es apoyada por García y Padilla (2014), al decir que:

[...] se constata una mayor participación de las familias en las actividades programadas por la institución, y también un mayor interés de los padres y madres de familia en hacer parte de los grupos focales a través de los cuales se desarrollan diferentes acciones y proyectos que involucran los padres y madres (p. 43).

Por todo lo anterior, una primera parte se realizó desde la lúdica y el juego que se organiza en subgrupos que contienen parejas (padre-hijo/a), para observar la relación y vínculo afectivo entre ambos. De las otras metodologías psico-sociales (García Peña, 2009), se trabajaron dos principalmente: a) la participación: promover en las personas participantes una posición activa y desde sus particularidades, que aporten a la construcción y recreación de la propuesta educativa. Posibilitar la construcción grupal de alternativas, más que llevar información. Esto implica tener presente la heterogeneidad, que puede volverse una fortaleza si se expresa con libertad. La actitud participativa del profesional se materializa cuando brinda al grupo un espacio para ejercer el derecho a disentir de los argumentos del otro u otra, cuando facilita al grupo hacerse responsable del logro de los objetivos y de su mantenimiento a través de limitar su intervención, al nivel de acompañante. Y b) la negociación de los saberes: implica que quien coordina un grupo se asuma como posibilitador, dinamizador o gestor e intercambie con las comunidades, a partir del saber que portan sus integrantes; así se inicia la reflexión: de manera lúdica, que ponga en juego símbolos que evoquen o traigan a escena la situación tratada o, a manera de conversatorio, donde a partir de las construcciones iniciales se dé vía a la palabra, para que

se analicen, discutan, confronten, refuercen y/o cuestionen aspectos de forma vivencial.

Apoyados en una metodología de pequeños grupos entre los participantes, se pudo discutir y analizar reflexiones y comentarios frente a estos temas que se han venido incrementando de forma gradual y espontánea en la población masculina, sin que se generen espacios de conversación entre ellos; estas transformaciones tienen relación en su identificación como hombres. Como plantea Ruiz (2000) y conceptos de Gasteiz (2008), se retoman los siguientes:

- Aceptar su propia vulnerabilidad.
- Expresar emociones y sentimientos (miedo, tristeza, frustración, ternura, etcétera).
- Aprender a pedir ayuda y apoyo.
- Utilizar métodos no violentos para resolver los conflictos.
- Aceptar actitudes y comportamientos tradicionalmente etiquetados femeninos, como elementos necesarios para un desarrollo humano integral.
- Compartir el control de la realidad con las mujeres.
- Desestimular el uso del poder para imponerse sobre otros/as.
- Luchar por disfrutar de su trabajo y de su hogar por igual.
- Compartir las labores domésticas y el cuidado de los hijos e hijas.
- Agruparse con otros para plantear cambios en sus actitudes convencionales.
- Promover la no violencia en sus hijas e hijos y en otros hombres.
- Oponerse al machismo, reconocer las consecuencias negativas que este ha traído a sus relaciones interpersonales.
- Dejar de ver amenazada su masculinidad por compartir sus puntos de vista con las mujeres.
- Desestructurar imaginarios tradicionales sobre la homosexualidad como un peligro para la masculinidad.
- Impedir una educación sexista y homofóbica para los hijos e hijas.
- Participar (madres, abuelas, tías, hermanas mayores), en el proceso formativo para hacer de los hijos, hombres sin identidad agresiva, egocéntrica, privilegiada.
- Cambiar la actitud de hombres frente a otros hombres, a través del reconocimiento de la pluralidad masculina, de la diversidad de opción y orientación sexual (cisgenérica).

Entrevista semiestructurada

De las diferentes entrevistas cualitativas / etnográficas, y con base en mi trabajo, utilicé una combinación entre la estructurada con una guía -estandarizada- (Bonilla y Rodríguez, 2013), la semiestructurada, con el fin de darle rigor, orden y control, pero a la vez facilitar en los entrevistados la libertad de expresarse, de decir, de comentar, de argumentar, de discutir, de opinar, etc., proceso que fortalece la relación de quien solicita la contestación sincera de las preguntas escritas con el cuestionario, además de resolver dudas frente a las preguntas y facilitar ampliar de forma verbal las ideas / conceptos que tenga el participante. Lo uno lleva a lo otro y viceversa.

Cuestionarios / Encuestas

La encuesta es una de las técnicas de recolección más prevalente en la investigación cuantitativa y consiste en un cuestionario de preguntas como instrumento de registro de las opiniones que servirán para verificar hipótesis -o problemáticas-. Esta técnica provee mayor información en forma precisa y facilita el lenguaje de categorías y su cuantificación. La entrevista, puede ofrecer la posibilidad de ampliar o contrastar los conceptos determinados (Ramírez y Zwerg, 2012, p. 108).

Mediante el uso de cuestionarios para una mejor precisión, con un instrumento inédito impreso diseñado desde Orientación Escolar, destinado a obtener información primaria de las respuestas, en una serie de 19 preguntas (ver anexo 1, al final del documento) aplicadas individualmente a los hombres asistentes a las reuniones o citaciones en el Colegio, sobre conceptos y aspectos de la masculinidad, ser hombre y las diferencias entre géneros, entre otros con el propósito de corroborar si se han dado cambios intergeneracionales y que practicas aún siguen repitiéndose, para apoyar la hipótesis que los padres de los estudiantes actualmente son nuevos hombres y expresan su masculinidad diferente, aportando en el cambio del rol tradicional de la masculinidad hegemónica -ya reconocido- y disminuyendo las desigualdades entre géneros ya favor de las mujeres. Más adelante se muestran varios resultados sobre los temas del presente trabajo, para darle un contexto real desde la Escuela, como se trata en los siguientes párrafos.

Taller iconográfico (con estudiantes)

La utilización de imágenes como instrumento/ herramienta de aprendizaje, en este caso de memes y dibujos hechos por los mismos infantes, permite el acceso y transmisión de información, los medios para divulgarla, es de fácil acceso, además que el material visual puede presentarse de múltiples formas, estimulando diversas maneras didácticas de acceder. La iconografía (estudio de la imagen), estimula los procesos de construcción subjetiva, desarrollo del pensamiento crítico, del mirar (covisualidad), enseñando a observar y analizar, con una gran carga de emociones, significado, que transmite y comunica simbologías culturales, permitiendo el entendimiento / dinámicas de nuestra sociedad, en niñas y niños, permitiendo incrementar el conocimiento (González, 2018), en las etapas iniciales de escolarización desde perspectivas y disciplinas (psicología, pedagogía, licenciatura, docencia, hermenéutica, etc.).

Cartografía social comunitaria

A partir de ciertas consideraciones espaciales del terreno/sitio/ubicación, se busca que las comunidades reconfiguren la territorialidad de los espacios habitados, posibilita que las mismas comunidades que habitan el territorio circundante a la institución educativa reconfiguren sus concepciones sobre el terreno, se empoderen, transformen y decidan sobre la trascendencia social, cultural, política —hasta educativa, agregaría yo— de su entorno y de la misma escuela (p. 251), no simplemente la delimitación de espacios físicos, sino sintiendo y viviendo las diversas tensiones que emergen de las relaciones y problemáticas socio-culturales con quienes cohabitan la localidad —en el caso de Bogotá— y el territorio para el resto del país.

Para encontrar ingeniosas formas de comprensión sobre lo humano, otra modalidad de cartografía es la “social pedagógica” (CSP) como estrategia de investigación y acompañamiento en la que, por medio de la acción colectiva, se lleva a los participantes —padres hombres— a reflexionar sobre sus prácticas y comprensiones de una o varias problemáticas comunes (Barragán, 2016), algunas mencionadas antes como la masculinidad, ser hombres en la actualidad, la violencia de género y sexual al interior de las familias, su participación en el proceso formativo y en la escuela, entre otros.

Emociogramas

Como propuesta investigativa, esta estrategia pedagógica aporta aspectos que conforman significaciones imaginarias como los afectos —emociones y sentimientos de los padres y estudiantes—, las primeras referidas a respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo, que se desencadenan automáticamente ante algún objeto o acontecimiento que lo estimula (Damasio, 1996, citado por Riaño y Salcedo, 2018, p. 49).

El emociograma, como una metodología de reportes —a través de talleres y formatos— de emociones y sentimientos, producto de acontecimientos significativos en la vida de las personas —niños, jóvenes y adultos—, el esperado es identificar no solo la situación, la emoción y su posterior sentimiento desencadenado, sino medir, agrupar y sistematizar el grado de intensidad de estas, para socializarlo con todo el grupo de acudientes y estudiantes.

Líneas de tiempo

Vistas como una herramienta en general del conjunto de organizadores gráficos (OG), puede ser implementada como recolección de información cronológica, pero aplicada como estrategia didáctica (Pantoja et al., 2015) en preescolar o con estudiantes de primera infancia permite desarrollar procesos de investigación, que explican elementos de la situación —problematizada— del aprendizaje y del conocimiento que se está construyendo social y familiarmente.

Las líneas de tiempo proporcionan una estructura capaz de facilitar la ubicación de sucesos, acontecimientos, procesos, conceptos, imágenes contextualizadas, en forma continua y jerárquica; que pueden ser sumamente sencillas para los niños/niñas, como secuencia de unos cuantos eventos, permitiendo superponer y asociar —como un proceso metacognitivo— información e imágenes —memes y gráficos estadísticos, por ejemplo— reconfigurando la representación visual de los procesos que se desean abordar, desde un marco histórico social actual (Pantoja et al., 2015).

La comunidad: acuerdos escolares con los padres

En la articulación escuela-familia, hay mayor logro académico, mejor asistencia, menos deserción y aumento del esfuerzo por aprender. Además, se ha demostrado que los hijos/as a los que mejor les va son aquellos cuyos padres participan en sus escuelas de padres, favoreciendo el diálogo en la unidad familiar, promoviendo la cooperación entre la institución y las familias como parte de su “corresponsabilidad” para que, de forma participativa, los padres establezcan acciones de prevención, protección y potenciación de la infancia, contribuyendo en este nuevo proceso educativo de sus hijos/as y en su desarrollo integral como estudiantes. Además, es un espacio de debate, reflexión, análisis y construcción de conocimientos, como un proceso participativo de las familias, que contribuye con un mayor acercamiento y empoderamiento de los acudientes con el colegio para el proceso formativo y académico de sus hijos/as, fortaleciendo la relación/comunicación cordial y respetuosa con sus docentes de preescolar.

Con los padres asistentes a los talleres se establecen varios acuerdos verbales, producto de la reflexión, autoanálisis para que comiencen a darse cuenta durante la sesión, de que ellos estaban siendo nuevos hombres, que habían cambiado prácticas tradicionales en sus padres y abuelos, que estaban evolucionando en sus acciones cotidianas, las cuales notaron que parecían invisibilizadas e imperceptibles, pero que representan cambios significativos para nuestra cultura y nuestra sociedad y sobre todo hacia la igualdad con las mujeres.

Lo más significativo es disminuir las inequidades por roles sexuales y de género, además del importante papel que están desempeñando involucrándose más en sus hogares, siendo diferentes con sus parejas, dando ejemplo como hombres en sus familias, compartiendo la crianza, formación y cuidado de sus hijos e hijas como figuras masculinas positivas, además de la expresión de afecto, ternura, amor, emociones y sentimientos paternos, que a su vez transforman a sus hijos como nuevos hombres colombianos, con el objetivo de disminuir las violencias, quizá sobre todo —ambiciosa y pretenciosamente— el abuso sexual infantil, propósito principal de este proyecto, implícito en el taller como currículo oculto que se evidencia en la escuela como una situación difícil de tratar. A continuación, se analiza este problema.

Contexto problematizador de la escuela

La familia es el ámbito natural de desarrollo de los menores, tal como recoge la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989). El grupo familiar, entendido como sistema en el que todos los miembros interactúan y se influyen recíprocamente. Es la célula básica de la sociedad y principio de vida, se considera como la primera educadora de los hijos y la formadora de personas capaces de trabajar por el desarrollo personal y social.

La familia, en el contexto actual, experimenta un proceso de transición caracterizado por crisis que afecta directamente a las personas que la conforman. Vemos a diario separaciones legales e informales de parejas, que abandonan a su cónyuge y a sus hijos; madres solteras adolescentes, hijos no deseados, cuyas vidas están surgiendo en ambientes donde no hay ninguna muestra de amor, sin respeto o comprensión. Actualmente se encuentran niños, jóvenes y adolescentes, que claman afanosamente para que sus progenitores les brinden respaldo, apoyo y orientación.

Propósitos

Pensando en el contexto escolar como problematizador, en el cual la categoría “nuevas masculinidades” debe visibilizar y exaltar acciones y prácticas actuales de “padres hombres” y “padres solteros”, quienes a través de expresiones de afecto, cariño, amor, cuidado y ternura, siguen transformando nuestra sociedad cambiando el paradigma sobre los hombres colombianos —desde un patriarcalismo, machismo y masculinidad hegemónica—, disminuyendo así los índices de violencia hacia la mujer, el abuso sexual infantil y los feminicidios.

Lo que ha provocado como una experiencia innovadora, se establezcan ciertos propósitos que pueden entenderse como objetivos específicos —algunos sencillos, otros más ambiciosos—, que se detallan a continuación, sin un orden particular:

Dinamizar la escuela de padres hombres, buscando fortalecer su quehacer y participación tanto en la crianza y formación en el hogar, ternura con sus hijos/as —atribuidos mayormente a la mujer— y el acompañamiento del proceso escolar/académico en el colegio.

Generar discusión, análisis y reflexión con los padres hombres, asistentes a los talleres en la escuela.

Reconocer, para las madres acudientes, su constante labor de crianza y economía doméstica invisibilizada, desconocida y anulada históricamente por el patriarcalismo.

Fortalecer y empoderar el cambio en las dinámicas y roles familiares tradicionales por otros que han generado cambios en la desigualdad entre géneros, aportando en la disminución de la violencia hacia la mujer y la niñez, en las familias de los padres participantes, acudientes de estudiantes de primera infancia del INEM Francisco de Paula Santander, en este proyecto; violencias que se describen en el árbol de problemas, en seguida, comenzando por las consecuencias, seguidas de las causas.

Consecuencias

Los hombres incursionan —desde lo cotidiano— en dos espacios importantes para los niños y el hogar, haciéndose cargo, además de ser proveedores, de los oficios domésticos —como un trabajo y economía invisibilizados— y en la escuela participando del proceso formativo y acompañamiento académico.

Propia transformación y evolución del género masculino, en las nuevas generaciones —en este caso estudiantes de primera infancia del INEM de Kennedy— observando, aprendiendo por modelamiento y por el ejemplo, cuál es el rol, acciones, actividades y comportamientos, de sus padres hombres, que pueden cambiar benéfica y positivamente situaciones como: el concepto clásico de padre, las relaciones entre parejas, la responsabilidad parental, la división sexual de labores y las familias, entre otras, a las que estábamos naturalizando y aceptando como “cotidianas”.

Fortalecimiento/empoderamiento del cambio en las dinámicas y roles familiares tradicionales por otros que han generado cambios en la desigualdad entre géneros y disminución de la violencia hacia la mujer y la niñez.

Equidad —de género, de elección sexual, de creencias— y posicionamiento del trato equitativo e incluyente en la interacción, logrando relaciones

justas entre hombres y mujeres, igualdad en el respeto a la diferencia. Cambio de prácticas tradicionales en padres y abuelos, las cuales estaban invisibilizadas, pero representan cambios significativos para nuestra cultura y nuestra sociedad y sobre todo hacia la igualdad con las mujeres.

Importancia del papel que están desempeñando hoy, involucrándose más en sus hogares, siendo diferentes con sus parejas, dando ejemplo como hombres en sus familias, compartiendo la crianza, formación y cuidado de sus hijos e hijas como figuras masculinas positivas.

Expresión de afecto, ternura, amor, emociones y sentimientos paternos, que a su vez transforman a sus hijos como nuevos hombres colombianos.

Dinamización de la escuela de padres hombres, buscando fortalecer su quehacer y participación tanto en la crianza y formación en el hogar, el cuidado y expresión de afecto, cariño, amor, ternura con sus hijos/as y el acompañamiento del proceso escolar/académico en el colegio.

Causas

El cuidado, la protección, la crianza y expresión de ternura, afecto, amor se han considerado históricamente obligaciones y responsabilidad de las mujeres.

Inequidades por roles sexuales y de género.

Violencias —física, sexual, económica, *gaslighting*, simbólica, psicológica, etcétera—, maltrato, feminicidios, negligencia, irresponsabilidad parental.

Abuso sexual, prostitución infantil, con niñas, niños y adolescentes por hombres del mismo hogar.

Patriarcalismo, machismo, sociedad androcentrada, techo de cristal, hegemonía masculina, misoginia, subordinación femenina.

Economía doméstica y labores del hogar realizados por muchas mujeres, aún invisibilizados.

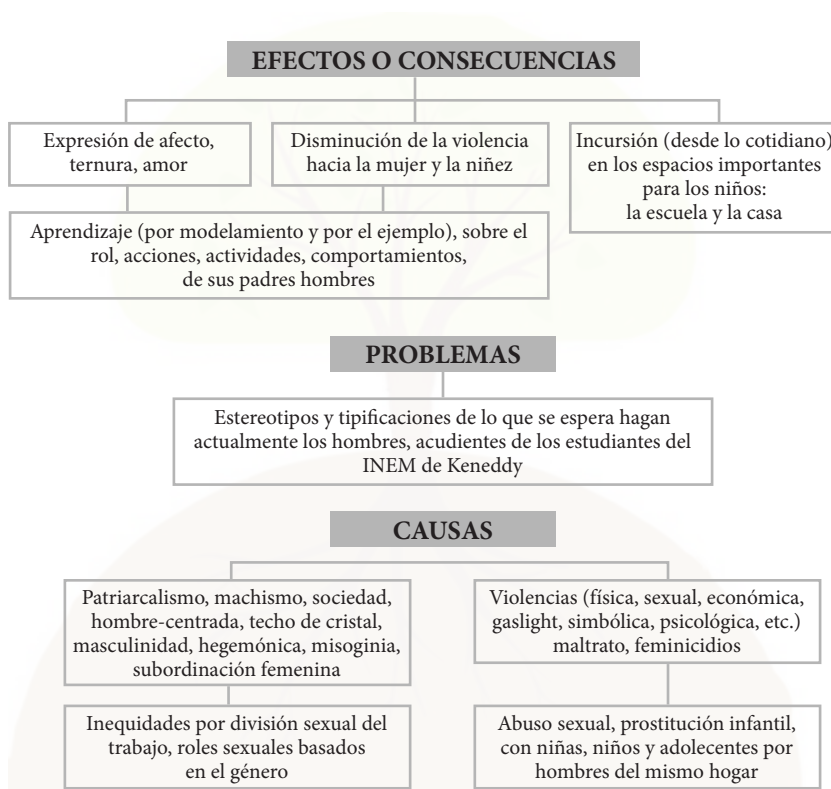
Hombre es igual a proveedor, fuerte, protector, dueño, autoridad. Mujer es igual a cuidadora, débil, sumisa, reproductora, obediente.

Madres partícipes en el proceso de hacer del hijo un hombre, sin una identidad agresiva o egocéntrica.

Amenazas percibidas en la masculinidad por compartir sus puntos de vista con las mujeres.

Educación sexista y homofóbica para los hijos e hijas.

Figura 2. Árbol de problemas que muestra la principal problemática del presente trabajo, con la interrelación de varias causas y consecuencias.

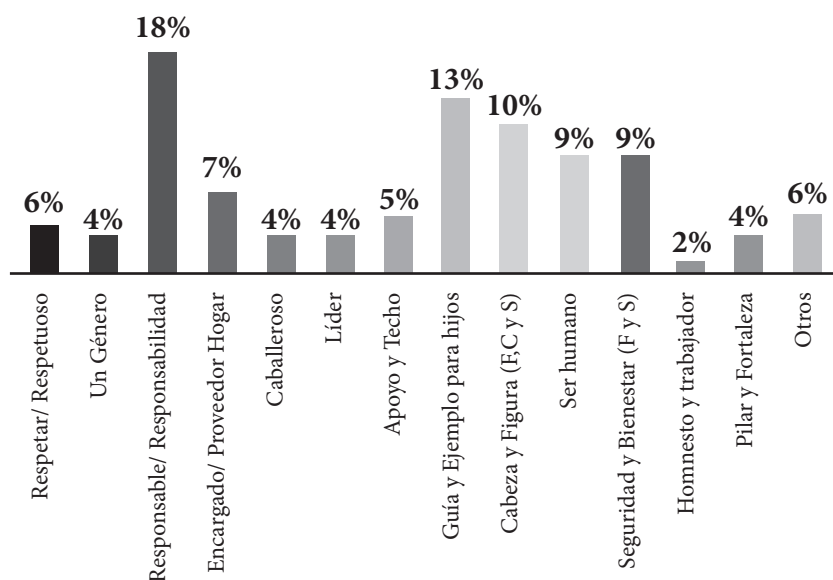


Resultados

Pregunta 1: ¿Para usted qué significa ser hombre?

“Tener lo que no tiene la mujer”.

Gráfica 2. Respuestas agrupadas sobre el significado de “hombre” para los padres participantes, del Colegio INEM.



Se observa en la gráfica 2 que el mayor porcentaje sobre lo que significa ser hombre se encuentra en la responsabilidad y ser responsables (19%), quizás reivindicando la “irresponsabilidad” histórica que se les atribuye a sus congéneres cuando deben asumir su paternidad y responder por los hijos engendrados. Además de las respuestas graficadas en las barras, sobre las características que consideran los definen, en la categoría “otros” (6%) se encuentran conceptos como: ser diferente, ser un buen papá, un excelente hijo y esposo, el todo de mis cosas y funciones, el todo de las cosas y funciones.

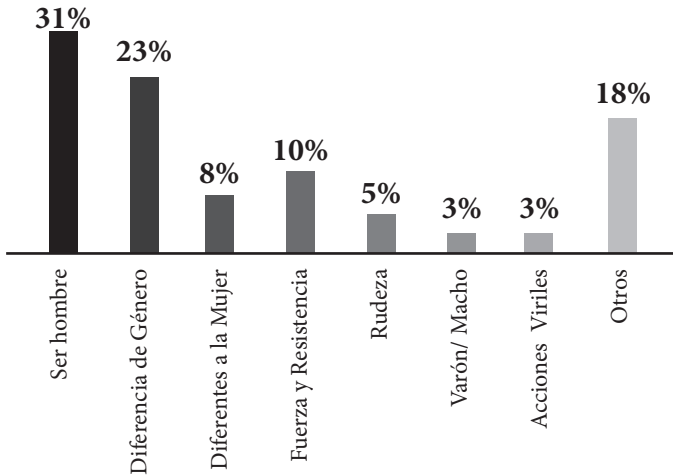
Pregunta 2: ¿Qué es la masculinidad?

“Es el sexo femenino opuesto”.

Para este aspecto vemos dos categorías con los porcentajes más altos, las cuales compiten entre ellas intentando dar respuesta a la masculinidad, en la ilustración 3, resalto algunos que aplican también en la feminidad, como: cuidar el cuerpo, guía en la cual los hijos nos siguen en buen comportamiento, poder expresar lo que se siente por las demás personas, sentirse seguro de lo que hace, ser uno mismo y tres frases muy particulares que intentan definir la palabra masculinidad: “un mito

del hombre”, “sexualidad del hombre” y “es el sexo femenino opuesto”, expresión final que tiene un significado bastante ingenioso y profundo.

Gráfica 3. Porcentajes para las respuestas sobre el significado de “Masculinidad” de los padres participantes, del Colegio INEM.



Pregunta 3: ¿Qué entiende por “nuevas masculinidades”

“Ahora quieren ser mujeres o ser hombres”.

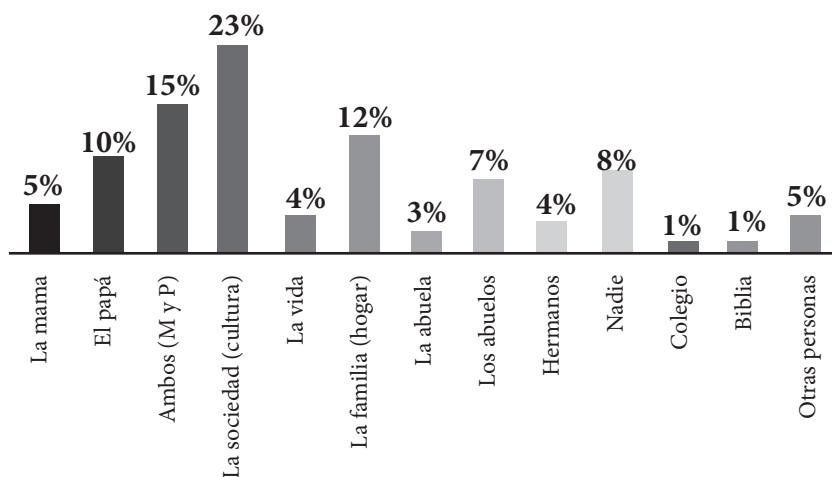
Aquí las respuestas fueron variadas, aunque se ve reflejada la similitud que atribuyen a esta categoría, apoyando conceptos teóricos citados párrafos atrás en este documento, que mencionan que son “personas evolucionadas, nuevas generaciones hacia quienes se debe tener respeto y tolerancia, quienes expresan nuevas formas de ser hombre, nuevos estilos de vida, nuevas modas de lo masculino —cabellos largos—, nuevas tareas y costumbres —lavar loza, cocinar y hacer aseo en el hogar igual que la mujer—, nuevas formas de pensar, de expresión más femenina —sin dejar de ser hombres—, de identificarse sin sentirse superior a ellas, dejando el machismo, con actitudes que tienen los hombres que no expresaban sus antecesores. La masculinidad no implica demostraciones de fuerza, arrogancia o autoritarismo, sino un conjunto de características que puede realizar un hombre sin dejar su masculinidad, pero con tolerancia.

Pregunta 4: ¿Alguien le explicó cómo debían comportarse los hombres?

“Me enseñaron a hacer la del masculino”.

En la gráfica 4, se observa cómo una gran influencia en el comportamiento que deben tener y asumir los hombres sigue siendo la sociedad y la cultura (23%), lo cual puede llevar a pensar que obligatoriamente —se quiera o no— se sigan reproduciendo prácticas que son vistas hoy como indeseables, lo que coloca a los miembros del género masculino contra la pared, en una posición ambivalente, desfavorable y juzgados por comportarse como lo hacen, sin tener en cuenta que muchas veces no hay más guía que lo que aprendieron por observación social o durante la vida (4%). Para esto, haría contrapeso lo que se enseñe en cada familia —sumando madre, padre, ambos, abuela/abuelo y hermanos, 56%— y que determinen en la crianza, que las siguientes generaciones sean “nuevas” masculinidades; en este caso nos referimos a estudiantes de jardín y transición en primera infancia del INEM. El 5% de “otras personas” incluye tíos, padrastros y amigos.

Gráfica 4. Diferentes personas que intervienen en cómo deben comportarse los padres participantes, del Colegio INEM.

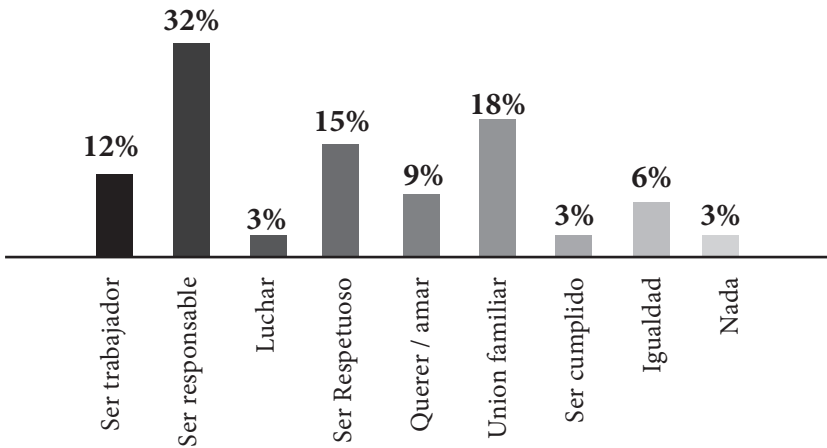


Pregunta 5: ¿Qué ha aprendido de los hombres en su familia?

“Seriedad, responsabilidad y grandeza”.

“Ser responsables” (gráfica 5), parece ser el principio que se podría generalizar como uno de los más fomentados (32%) por las familias “inemitas”, seguido por otros como: la unión familiar (18%), el respeto (15%), el trabajo (12%), manifestar el cariño y el amor (9%), que antes se consideraba inherente al género femenino, pero si se promueve también en los hombres, es posible que cambien las relaciones de estos con sus parejas y sus hijas, lo que tal vez logre que disminuyan los episodios de violencia sexual y maltrato físico domésticos ejercidos por los hombres.

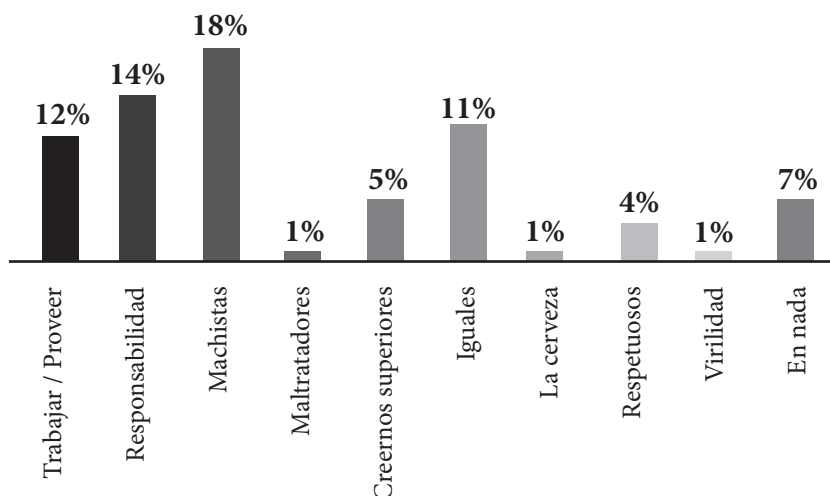
Gráfica 5. Los aprendizajes que han recibido los padres participantes, al interior de sus familias.



Pregunta 6: ¿En qué siguen siendo iguales los hombres de antes y los de ahora?

“Lastimosamente en el físico no más”.

Gráfica 6. Los aprendizajes que han recibido los padres participantes, al interior de sus familias.



Los padres de los estudiantes son conscientes de que aún siguen siendo iguales en el machismo (18%), como se observa en la figura 14, coincidente con la coloquial frase “lastimosamente en el físico no más”, el 7% consideró que en nada son iguales los hombres de antes a ellos, en contraposición con otras expresiones dadas como seguir siendo “infeles, mentirosos, rebeldes y nada de responsabilidad”.

Pregunta 7: ¿Le gustaría decir algo sobre estos temas o hacer alguna pregunta?

Los padres participantes en este trabajo expresaron, entre otras inquietudes, enterarse y así poder enseñar a sus hijos sobre estos temas; ayudar con capacitaciones que aclararan dudas y sentimientos, tenerlas en cuenta en la formación del hogar y los padres; les gustaría que en el colegio y la familia inculquen estos temas en los que todos somos iguales; que se debería apreciar más la labor del padre en la familia; todos los temas son valiosos para las nuevas generaciones, diferentes en función y nos necesitamos uno al otro; las causas principales del machismo son el silencio, la aceptación, las nuevas culturas y el conformismo; adicional tener presente las diferentes formas de pensar y opinar sobre los temas, inculcar la igualdad de género, que cambie y mejore para las mujeres. Para finalizar, un breve aporte al programa actual de la administración

distrital y las recomendaciones que pueden tomarse al mismo tiempo como conclusiones.

¿Cómo le aporta la experiencia pedagógica a “Bogotá ciudad educadora”?

Esta experiencia innovadora y divertida contribuye con la adquisición de aprendizajes con sentido y significativos, en contextos reales del hogar y la familia; promueve el desarrollo cognitivo, psico-social y emocional de estudiantes de primera infancia (cuatro-cinco años), la corresponsabilidad y participación de padres hombres en la escuela, territorio de acuerdos, reconciliación, convivencia y paz, a través de competencias ciudadanas para una “cultura de la legalidad”.

Recomendaciones (a modo de conclusiones)

El escrito presenta la potencialidad del trabajo con los padres de los niños y las niñas de preescolar, para generar conciencia sobre las posibles masculinidades emergentes y cómo fortalecerlas. Asimismo, se relata aquí el desarrollo de actividades realizadas con los padres, especialmente en las escuelas de padres y madres, y otras más enfocadas a la investigación que se enuncian (como los cuestionarios), pero se puede hacer un mayor desarrollo de la propuesta a nivel del colegio, no sólo preescolar articulándolo con otros proyectos transversales para robustecer el impacto en la comunidad escolar, las mismas familias, la mujer y por ende toda la sociedad; en cuanto a los resultados, se considera hacer un análisis de discurso mucho más profundo, o a través de la metodología de teoría fundamentada o centrada en los datos (Creswell, 1988, citado por Vasilachis, 2009).

Este trabajo con interés investigativo presenta un proceso de formación y trabajo con los padres de familia, sustentado en un marco teórico sobre las nuevas masculinidades y la importancia de fortalecerlas en términos de cerrar brechas de género, combatir la violencia hacia las mujeres y generar en los padres modelos para sus hijos, posibilitando en gran manera la relación de este planteamiento teórico con su “paternidad” con niños o niñas de preescolar.

Corresponde al proponente —investigador— mantener esta iniciativa de aprovechar el espacio de la escuela de padres para, de manera innovadora, llevar a los padres y madres —o acudientes— a reflexionar sobre

la división de responsabilidades sociales y familiares de acuerdo con el género y darles elementos para fortalecer en los hombres aspectos de las nuevas masculinidades que pueden generar mejores relaciones en las familias, con sus hijos y con la sociedad.

El enfoque de trabajar por el cierre de las brechas de género desde el fortalecimiento de las nuevas masculinidades es novedoso y, de acuerdo con lo planteado en el documento, puede contribuir a mejorar las relaciones entre parejas, familias y sociedad, por lo que se destaca su importancia para trabajarlo en contextos educativos y, especialmente, iniciarlo desde el nivel de preescolar. Sin embargo, no se puede limitar a esta población, es decir, solamente a los padres o madres adultos. ¿Se puede aplicar este proceso directamente con los estudiantes de preescolar o de otros niveles (no solo con sus padres y madres)? ¿Cuál sería el proceso investigativo y metodológico desde el marco del PEI del colegio?

Es una propuesta que tiene mucho potencial para convertirse en un referente importante para trabajar y comprender las relaciones intrafamiliares, el mejoramiento del clima familiar, y para establecer nuevas relaciones de la familia con la escuela; puede ser parte de una estrategia global para promover, acompañar y estudiar los cambios de la inequidad de géneros y los programas que aporten a la disminución de la violencia de género, necesaria para la actualidad y las transformaciones que deben enfrentar las familias en los contextos económicos y sociales. Podría inscribirse en el marco de una innovación que se convierte en un referente importante para el sector educativo, y para construir los requerimientos necesarios para presentarse como propuesta de investigación en el Distrito, en las diferentes regiones del país y llevarse a otros países, para confrontar estudios y trabajos similares.

Logo “nuevas masculinidades”

Ilustración 1. Creación y diseño propio (2019).



La letra M tiene aquí una doble explicación del logo. Por un lado, es la inicial de “Masculinidades” y por el otro se asemeja a la parte superior del cuerpo de las personas —del tronco y los brazos extendidos—, en este caso los hombres. El círculo con la flecha sobre la letra también tiene dos intenciones: mostrar el símbolo universal de la masculinidad, y representar la cabeza, para que la imagen integrada parezca una persona —específicamente un hombre—. El color de relleno busca romper el uso tradicional de ciertos colores oscuros para los niños y hombres —como el azul, negro, gris, etcétera—, mientras que el amarillo puede tener un significado relacionado con el entendimiento, la ciencia, la sabiduría, además de la calidez, el optimismo, la vitalidad y la energía. El fondo cuadriculado representa la escuela a través de una hoja de cuaderno cuadriculada, pero también la rigidez de la masculina hegemónica y del patriarcado, que deben ser transformadas.

Referencias

- Barragán, D. (2016). Cartografía Social Pedagógica: Entre Teoría y Metodología. *Revista Colombiana de Educación*, 70(1), 247-285.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2013). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Ediciones Uniandes
- Borja, C. (2018). *En torno a la mujer actual, para las Estudiantes Mercedarias, desde sus miradas fenomenológicas como covisualidad*. Investigación presentada en el Foro Distrital “Vivamos la escuela con equidad de género”, promovido por la Red de Género – REDEG. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Recuperado de: <https://sway.office.com/dsD71G5NJSGLBGZk?ref=Link>
- Borja, C. (2019). *Corresponsabilidades familiares*. Documento inédito, actualizado y divulgado en la Red de Orientadoras y Orientadores. Bogotá. Recuperado de: https://drive.google.com/open?id=1LFZ8n-McgdSrp-9nbxDZrr_bJgZ2cR-pW
- Brunal, A, y Borja, C. (2019). *Amistad, amor, parejas, sexualidad y atención desde orientación escolar*. Resultados parciales Investigación Longitudinal obtenidos de la IX Encuesta Latinoamericana de Orientación Componente: Educación Sexual. Bogotá. Recuperado de:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1x6UyoQILVnaidPetZnpdhCjn6ubf8kIWgve-a_k4Fek/edit?usp=sharing_eip&ts=5dacc5a1

Cortés, A. y García, G. (2017). Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje de niñas y niños de 0 a 6 años de edad en Villavicencio - Colombia. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 10(1), 126-143. Recuperado de: <http://revistariiep.com/wp-content/uploads/2018/02/vol10-num1-06.pdf>

García, B. y Padilla, A. (2014). *Estrategias de Fortalecimiento de las Escuelas de Familia* (Serie Herramientas). Barranquilla, Colombia: Fundación Promigas.

García-Peña, J. (2009). *Metodologías de intervención psicosocial*. Recuperado de: <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/ElSentidoDeLasMetodologiasdeIntervencionPsicosocial.pdf>

Gasteiz, V. (2008). *Los hombres, la igualdad y las nuevas masculinidades*. EMAKUNDE, Instituto Vasco de la Mujer.

González, V. (2018). *Iconografía como Herramienta Didáctica para la Enseñanza de las Ciencias Sociales* {Tesis de Maestría Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Externado de Colombia}.

Guzmán, G. (2018). *Nuevas masculinidades: qué son y qué se propone en ellas*. Recuperado de: <https://psicologiyamente.com/social/nuevas-masculinidades>.

Ministerio de Educación Nacional (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.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2018). *Glosario de términos sobre diversidad afectivo sexual*. Plan Nacional sobre el Sida, Adaptado de: RAINBOW (Rights Against INTolerance: Building an Open-minded World). Milán: CIG – Centro di Iniziativa Gay (Arcigay Milano).

- Mujeres sin Violencia (2016). *Nuevas masculinidades: reconstruyendo la hombría*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/mujeressinviolencia/articulos/nuevas-masculinidades-reconstruyendo-la-hombria>
- Pantoja, J., Alvear, J. y Paredes, P. (2015). *Las líneas de tiempo, un recurso didáctico para el análisis literario de la novela de la Tierra a la Luna de Julio Verne* {Trabajo de Grado para Licenciatura. Facultad de Educación, Universidad de Nariño. San Juan de Pasto}.
- Ramírez, F. y Zwerg, A. (2012). *Metodología de la investigación: más que una receta*. Medellín, Colombia: Universidad EAFIT.
- Reina, C. (2014). Nuevas masculinidades: la igualdad de género construida desde los hombres. Eldiario.es. Recuperado de: https://www.eldiario.es/andalucia/Nuevas-masculinidades-igualdad-construida-hombres_0_232376857.html
- Riaño, D. y Salcedo, L. (2018). *Imaginario sobre ciudad de estudiantes vinculados en el proyecto Al Colegio en Bici* {Trabajo de grado de Especialista en Infancia Cultura y Desarrollo) Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas}.
- Ruiz, J. (2000). *¡Los Niños están siendo Víctimas de la Hombría! Colectivo Hombres y Masculinidades*. Bogotá: Asociación Afecto.
- Rojas, O., Garzón, R., Riesgo, L., Pinzón, M. y Salamanca, A. (2009). Estrategias pedagógicas como herramienta educativa: “la tutoría y el proceso formativo de los estudiantes”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(3), 1-16.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). La construcción del marco teórico en la investigación social. En: *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología* (capítulo 1). Buenos Aires: CLACSO.
- Vasilachis, I. (2009). La investigación cualitativa. En *Vasilachis I. (coord.) Estrategias de investigación cualitativa*. Madrid: Gedisa.
- Wazo, H. (2019). *Nuevas masculinidades*. Recuperado de: <https://www.wazogate.com/nuevas-masculinidades/>

Una apuesta pedagógica colectiva para aportar a la consolidación de un centro de investigación e innovación escolar de objetivos de desarrollo sostenible ciie2030

Diana Milena Baquero Farfána¹
Haydee Sotelo Guerrero²
Alexandra González³
Daniel Olmos⁴
Nancy Gómez⁵

Resumen

El Centro de Investigación Escolar de Objetivos de Desarrollo Sostenible busca configurarse como un escenario pedagógico que tenga como protagonistas a los niños y jóvenes junto con los maestros que los acompañan en su proceso de formación; en este sentido, se busca promover los objetivos de desarrollo sostenible en los colegios de Bogotá tanto públicos como privados que estén interesados en el tema, establecer una agenda de investigación formativa escolar fundamentada en los ODS, consolidando bases de datos, apoyos interinstitucionales, la promoción

-
- 1 Licenciada en Biología; especialista en Evaluación de impacto ambiental; MS. Desarrollo sustentable y gestión ambiental. Docente en el Colegio San Pedro Claver, correo electrónico: mediafortalecidaspcied@gmail.com
 - 2 Licenciada en Filología y Letras. Docente en el Colegio San Pedro Claver, correo electrónico: hshotelo, correo electrónico: sanpedroclaver@gmail.com
 - 3 Licenciada en Biología, especialista en Gestión Ambiental. Docente en el Colegio el Rodeo, correo electrónico: alexa1902@hotmail.com
 - 4 Ingeniero Electromecánico. Docente en el Colegio Unión Colombia, correo electrónico dalejandrolmoz@gmail.com
 - 5 Licenciada en Biología, especialista en Gestión ambiental. Docente en el Colegio San Pedro Claver.

do mediante un evento que convoco a trescientos asistentes de treinta colegios distritales. Este escenario llamado “Primer encuentro distrital: La educación en el escenario de los ODS”, sirvió como pretexto para fortalecer alianzas e identificar la necesidad de movilizarnos para que la agenda 2030 se posicione a nivel escolar.

En este sentido, para estamos comprometidos con la consolidación del centro de investigación e innovación escolar de ODS. Desde la educación media integral se ha avanzado hacia la consolidación de una apuesta académica que brinde a los estudiantes herramientas para el desarrollo de habilidades para la cuarta revolución industrial: pensamiento crítico, creatividad, habilidades comunicativas y trabajo colaborativo, que para el caso del colegio San Pedro Claver se visualizó mediante la apuesta por dos líneas de profundización enmarcadas en la propuesta de las STEM —ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas— de alta demanda en la actualidad. Estas son: ciencias de la computación y tecnologías para la sostenibilidad; paralelo a esto, mediante la asignatura de proyecto que tiene un enfoque de aprendizaje basado en proyectos (ABP), se ha avanzado hacia la posibilidad de que los estudiantes exploren situaciones problema del contexto en el marco de los ODS para dar propuestas de solución, aliadas a las líneas de profundización y los campos de pensamiento.

Como parte fundamental de este proceso de transformación escolar, la Universidad Nacional de Colombia, gracias al convenio 1073 desde 2014 “fortalecimiento integral de la educación media”, se ha convertido en un aliado estratégico, brindando escenarios enriquecedores para la formación de maestros y estudiantes en las temáticas mencionadas antes, pero también promoviendo la consolidación de comunidades de aprendizaje que permitan potenciar los procesos que en cada una de las instituciones educativas se desarrollan. Gracias a este acompañamiento y a las inquietudes institucionales, el colegio San Pedro Claver convocó al inicio del año escolar a los colegios cercanos que han trabajado la agenda 2030 a consolidar una propuesta colectiva que diera forma a un centro de investigación escolar de ODS, una iniciativa que se inspira en los CODS o centro de objetivos de desarrollo sostenible que hay en el mundo, como estrategia de difusión, ejecución y seguimiento de la agenda 2030 a nivel global.

Durante 2019 se logra conformar un grupo líder de maestros de los colegios, tres públicos (Unión Colombia IED, El Rodeo IED y San Pedro

IED) y uno privado (Cafam) que han establecido la hoja de ruta para la consolidación del centro. Con el apoyo del IDEP en el marco del proceso de acompañamiento pedagógico en nivel inicial de la convocatoria de pensamiento crítico y de la Universidad Nacional de Colombia, se han abordado igualmente procesos de fortalecimiento de la educación media. Actualmente, contamos con otros colegios adscritos al centro: Rafael Bernal Jiménez IED, La Chucua IED, Institución Educativa Rural Departamental Integrada Valle de Tenjo; y aliados territoriales estratégicos (fundaciones América Solidaria y *STEM Academic*). Se ha establecido un espacio físico ubicado en el Colegio San Pedro Claver, que busca brindar un escenario inspirador para docentes y estudiantes que se acerquen a pensar la transformación de la realidad desde la investigación y la innovación; también hemos tenido la posibilidad de divulgar la iniciativa en varios escenarios con el ánimo de invitar a los docentes a vincularse; estos escenarios han sido reuniones de educación media en la Universidad Nacional y reuniones de rectores a nivel local.

En este escrito se encuentra el registro de las etapas que han permitido el avance documental de la experiencia, permitiendo una mayor claridad al proceso desarrollado para la consolidación del centro, con el desarrollo del árbol de problemas, la escena incongruente y el árbol de objetivos.

Justificación

El mundo actualmente se moviliza en torno a las crisis ambientales, sociales y económicas que emergen en la cotidianidad, realidades evidentes en todas las escalas y latitudes; en este escenario, organizaciones como el Programa para las Naciones Unidas y el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas (ONU), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), universidades, ONGs, e instituciones privadas, entre otras, se han comprometido con acciones concretas que permitan el avance hacia el mejor vivir, en el marco de los acuerdos de la cumbre de Desarrollo Sostenible realizada en Nueva York en septiembre de 2015, que permitió con la participación de ciento noventa y tres países firmantes establecer una agenda global al 2030 enmarcada en diecisiete objetivos y ciento sesenta y nueve metas.

Este llamado mundial ha permitido que países de todo el mundo adopten medidas con el firme propósito de alcanzar el mayor número de metas posibles entendiendo que esto impactará directamente en la supervivencia humana, en el mejoramiento de la calidad de vida, no solo de las presentes, sino de las futuras generaciones como se promulga en el informe de Brundtland (1987), donde se define el desarrollo sostenible como “el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades”. En este sentido, son muchas las iniciativas individuales y colectivas adelantadas en el mundo. Una de ellas, liderada por el profesor Jeffrey Sachs desde la Secretaría de las Naciones Unidas, son los centros de ODS, promovidos por la Red de Soluciones del Desarrollo Sostenible. A la fecha en el mundo hay seis centros de ODS: uno en el Sudeste asiático —con sede en Kuala Lumpur— y África subsahariana —con sede en Kigali—, en China, India, la región árabe y el más reciente, inaugurado en 2018, en Bogotá, Colombia.

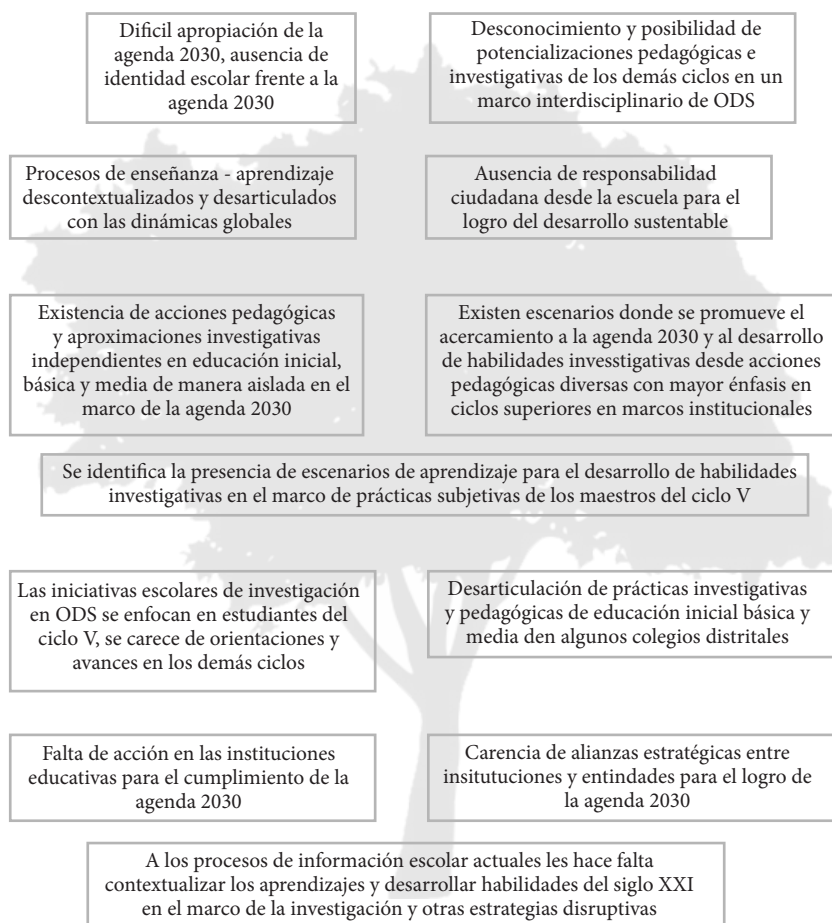
Esta iniciativa con enfoque *Bottom up*, desde los territorios escolares que albergan según informes de Naciones Unidas para el 2018 un 26 % de la población mundial, que es la que se encuentra en edad escolar entre los tres y dieciséis años, busca potenciar la consecución de la agenda 2030 de manera directa, entendiendo que esto alberga un sinnúmero de sinergias con las dinámicas globales, constituye una idea novedosa, ambiciosa y muy interesante para el fortalecimiento de alianzas en la ciudadanía global con la generación del 2030, los niños, niñas y adolescentes. En Bogotá, la Universidad de los Andes ha liderado este proceso en una escala académica de alto nivel, consolidando el 21 de septiembre del 2018, el Centro de ODS para América Latina y el Caribe, fortaleciendo alianzas con países como Brasil, Chile, México y Perú a través de universidades y centros de investigación. En el marco inspirador de esta propuesta regional, es evidente que los actores de alto nivel serán artífices de grandes cambios para el logro de los objetivos. Sin embargo, aunque existen propuestas de trabajo, desde y para la escuela surge la idea de replicar a pequeña escala un escenario que permita a los colegios interesados en el tema, promover el reconocimiento, apropiación e investigación en torno a los objetivos de desarrollo sostenible como un aporte invaluable a la formación de ciudadanía, al fortalecimiento de competencias y al cumplimiento de la agenda 2030 con las generaciones presentes y futuras.

El centro de investigación e innovación escolar de objetivos de desarrollo sostenible busca configurarse como un escenario a nivel académico donde se movilizan los principios de estos centros mundiales a escala local y distrital teniendo como protagonistas a los niños y jóvenes junto con los maestros que los acompañan en su proceso de formación. En este sentido, tendría como objetivos: promover los objetivos de desarrollo sostenible en los colegios de Bogotá tanto públicos como privados que estén interesados en el tema, establecer una agenda de investigación formativa escolar fundamentada en los ODS, consolidando bases de datos, apoyos interinstitucionales, promoción de eventos de intercambio de experiencias, búsqueda de financiamiento y apoyos de entidades públicas, privadas y ONGs entre otras. Y finalmente dinamizar procesos que permitan el empoderamiento juvenil frente al desarrollo sostenible. Estos principios inspirados, como se mencionó, en los centros de ODS mundiales, buscan destacar el papel indispensable de la educación inicial, básica y media en la consecución de la agenda 2030, lo que permite a su vez aportar de forma directa al ODS 4 educación de calidad y a diecisiete alianzas para lograr los objetivos.

Problema

Para la aproximación al problema central de la experiencia se llevó a cabo un trabajo fundamentado en la metodología de problematización de la propuesta desde el árbol analítico de problemas, a través de la cual de manera dialógica se identificaron las principales causas evidenciadas en el contexto educativo inicialmente de tres colegios distritales y uno privado; posteriormente se avanza en la identificación positiva de las situaciones actuales donde se enmarcarían las problemáticas asociadas a dichas causas con el fin de visibilizar de manera explícita las consecuencias de estas situaciones en la escuela. En la figura 1 se presentan las causas, problemas y consecuencias identificados.

Figura 2. Árbol analítico de problemas.



Fuente: Elaboración propia.

Los colegios se encuentran comprometidos con el mejoramiento de la calidad educativa, apostándole al fortalecimiento de las competencias investigativas y el desarrollo de habilidades en los estudiantes y docentes, teniendo como pretexto referencial en algunos casos los ODS.

La existencia de escenarios donde se promueve el acercamiento a la agenda 2030 y al desarrollo de estas habilidades investigativas son diversos, y se dan en la mayoría de las instituciones con estudiantes de ciclos superiores a partir de aproximaciones subjetivas de los maestros. Esta situación, ligada al hecho de una escasa construcción interinstitu-

cional que potencie los escenarios e iniciativas escolares de investigación en el marco de los ODS ha llevado a que el impacto que la agenda 2030 debería tener se encuentre en una baja escala. Su contenido, alcance y oportunidades son desconocidas o descontextualizadas en la mayoría de colegios públicos y privados, haciendo también que las poblaciones en ciclos iniciales y básicos no estén haciendo parte activa de las transformaciones reales que demanda una visión mundial, nacional y territorial del desarrollo sostenible.

Partiendo de los principios de este concepto en el que se pretende que las generaciones presentes y futuras gocen de los mismos derechos de calidad, capacidad y cantidad de los recursos vitales, es indispensable que las reflexiones frente a problemáticas mundiales que son la realidad cotidiana de todos los habitantes del planeta emerjan desde los primeros años de vida hasta la edad adulta convirtiendo en hábitos, costumbre e identidades los ODS aterrizados a la práctica cotidiana.

En este sentido, nuestra misión como formadores es retar a los estudiantes y retar nuestras prácticas buscando consolidar procesos que impacten de manera positiva el proyecto de vida de cada individuo.

Como parte de la problematización se llevó a cabo la elaboración de una escena incongruente de la experiencia, la cual permite una interesante reflexión a partir de los problemas y causas identificados previamente, visibilizados en el escenario escolar de donde emergen, a continuación, se presenta una reseña de la escena propuesta.

Escena incongruente de la experiencia

Figura 2. Escena incongruente de la escuela.

Título: Los hilos invisibles del caos.



Fuente: Elaboración propia.

Reseña

Existe un proverbio chino que dice: “el leve aleteo de las alas de una mariposa se puede sentir al otro lado del mundo”. Esta afirmación ha dado forma a uno de los elementos más relevantes de la teoría de caos: el efecto mariposa, y es que definitivamente no hay nada más caótico que la escuela. Un escenario diverso, dinámico y complejo. En esta escena se busca reflejar ese caos diario, el caos cotidiano que se vive en la mente de quienes hacemos parte de la escuela, desde donde hemos soñado cambiar el mundo. La mezcla y variabilidad emocional ligada a la enseñanza y el aprendizaje son el motor esencial que moviliza las intenciones asociadas a la educación donde existen hilos invisibles que nos unen, pero dinámicas y realidades que nos separan.

Pregunta

¿Cómo contribuye la estrategia: “Centro de investigación escolar de objetivos de desarrollo sostenible” en el fortalecimiento de habilidades del siglo XXI en los estudiantes de educación inicial, básica y media de Bogotá, ¿promoviendo el avance hacia la ciudadanía global?

Objetivos

General

Contribuir al fortalecimiento de habilidades del siglo XXI a estudiantes de educación inicial, básica y media a través de la estrategia: Centro de investigación e innovación escolar de ODS como una apuesta pedagógica a la confirmación de ciudadanías globales.

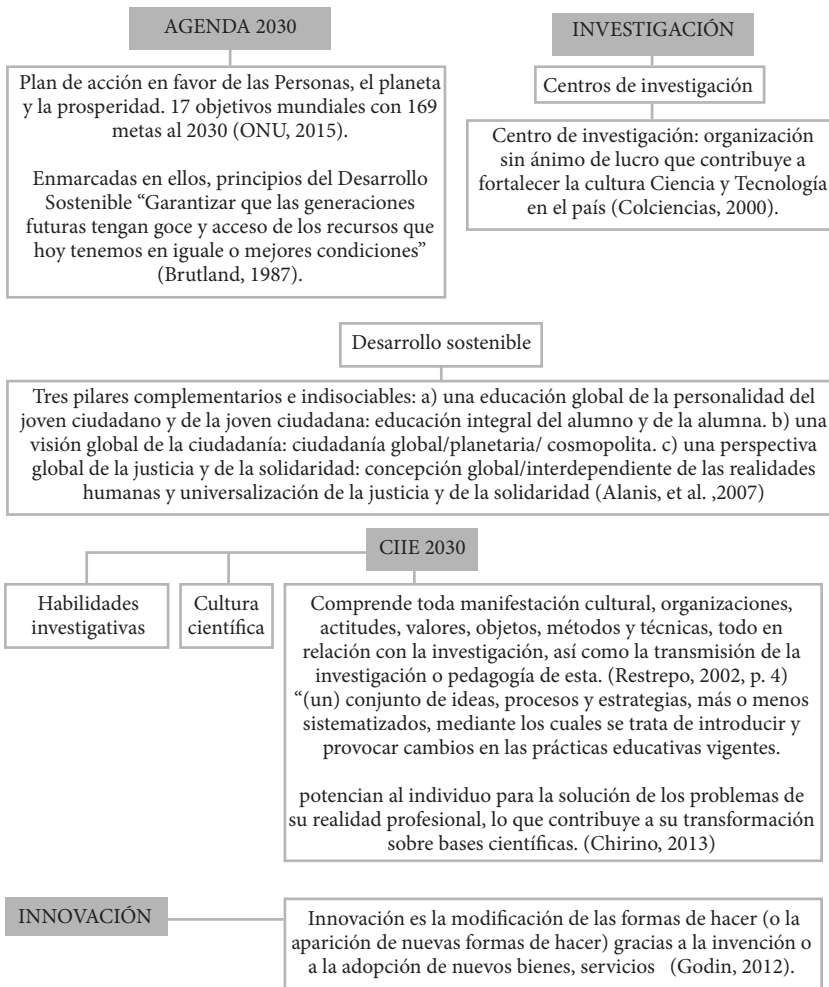
Específicos

- Identificar escenarios que fomenten en la población el escolar el acercamiento a la agenda 2030.
- Potenciar las iniciativas innovadoras y de investigación que permitan visibilizar la agenda 2030 en poblaciones escolares a través de la estrategia Centro de investigación e innovación escolar de ODS.
- Promover escenarios de aprendizaje con acciones pedagógicas que fomenten el desarrollo de habilidades del siglo XXI en estudiantes de educación inicial, básica y media.

Marco conceptual

Esquema de conceptos

A continuación, se presentan los referentes conceptuales que sustentan esta experiencia pedagógica, cuyos pilares están soportados en el desarrollo sostenible y la agenda 2030; la investigación escolar y la innovación. A partir de estos se desarrollan una aproximación a las habilidades del siglo XXI.



INNOVACIÓN

Procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. (Cañal de León, 2002, pp. 11-12) .

potencian al individuo para la solución de los problemas de su realidad profesional, lo que contribuye a su transformación sobre bases científicas. (Chirino, 2013)

CIUDADANÍA
GLOBAL

La conciencia cívica terrenal, a la humanidad como destino planetario, al nacimiento de la humanidad como consciencia común y de solidaridad planetaria del género humano; ciudadanía global como comunidad de destino que debe realizarse entre todos y todas, como humanidad indisolublemente incluida en la biosfera porque compartimos un mismo mundo interconectado, fusionado (aunque no unido, sino escindido) (Morin, 2001).

Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible

Teniendo en cuenta la evaluación y el informe sobre los resultados alcanzados con los Objetivos de desarrollo del milenio hasta 2015, se buscó una proyección de mejor alcance a través de una nueva estrategia: “Los objetivos de desarrollo sostenible hasta 2030”. Frente a este tema, el Secretario General de Naciones Unidas, BanKi-Moon, refirió lo siguiente:

La movilización mundial tras los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) ha generado el movimiento contra la pobreza más exitoso de la historia. El compromiso trascendental que asumieron los líderes del mundo en el año 2000 de “no escatimar esfuerzos para liberar a nuestros semejantes, hombres, mujeres y niños de las condiciones abyectas y deshumanizadoras de la pobreza extrema” (ONU, 2015, p. 103).

Esto fue plasmado en un marco de trabajo inspirador de ocho objetivos, y después en pasos prácticos de amplio espectro que han permitido a personas de todo el mundo mejorar sus vidas y sus perspectivas de futuro.

Los ODM ayudaron a que más de mil millones de personas escaparan de la pobreza extrema, a combatir el hambre, a facilitar que más niñas asistieran a la escuela que nunca antes, y a proteger nuestro planeta. Generaron nuevas e innovadoras colaboraciones, impulsaron la opinión pública y mostraron el inmenso valor de establecer objetivos ambiciosos. Al ubicar a las personas y sus necesidades inmediatas en un primer plano, los ODM reconfiguraron la toma de decisiones tanto en países desarrollados como en países en desarrollo.

A pesar de los notables logros, soy profundamente consciente de que las desigualdades persisten y que el progreso ha sido desigual. Tenemos que enfrentar las raíces de las causas y hacer más por integrar las dimensiones económicas, sociales y ambientales del desarrollo sostenible. La emergente agenda para el desarrollo después de 2015, que incluirá un conjunto de ODS, pugna por reflejar estas lecciones, construir sobre la base de nuestros éxitos, y encaminar juntos y firmemente a todos los países hacia un mundo más próspero, sostenible y equitativo. En la nueva era de este trabajo se propone la Agenda de desarrollo 2030 que es un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad. También tiene por objeto fortalecer la paz universal dentro de un concepto más amplio de la libertad. Propone para ello los objetivos de desarrollo sostenible (ODS).

Al respecto, los estados miembros de la ONU aprobaron los ODS para el periodo 2016-2030, en un ámbito más abarcador y con más experiencia sobre el tema, que comprende diecisiete objetivos y ciento sesenta y nueve metas. La aprobación de los ODS representa una oportunidad histórica para unir a los países y las personas de todo el mundo y emprender nuevas vías hacia el futuro. Los ODS están formulados para erradicar la pobreza, promover la prosperidad y el bienestar para todos, proteger el medio ambiente y hacer frente al cambio climático a nivel mundial.

Los diecisiete ODS y sus ciento sesenta y nueve metas son de carácter integrado e indivisible, de alcance mundial y de aplicación universal, tienen en cuenta las diferentes realidades, capacidades y niveles de desarrollo de cada país y respetan sus políticas y prioridades nacionales.

Habilidades investigativas

Resolver problemas de distinta índole se ha convertido en la actualidad en un indicador de competitividad, su desarrollo no se da de manera espontánea, es necesario formar desde los primeros años escolares en habilidades o competencias científicas para obtener en los estudiantes capacidades de descubrir, conocer y aprender del entorno.

El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) define habilidad investigativa como la capacidad de emplear el conocimiento y los procesos científicos, no solamente para comprender el mundo natural, sino también para intervenir en la toma de decisiones que lo afectan (Zúñiga Meléndez, 2011).

Las habilidades investigativas son entendidas como el dominio de las acciones generalizadoras del método científico que potencian al individuo para la solución de los problemas de su realidad profesional, lo que contribuye a su transformación sobre bases científicas (Chirino, 2013). Desde estos postulados, la habilidad científica requiere de un conjunto de saberes además del saber-ser y saber-hacer en un contexto definido que articule conocimientos, capacidades y comportamientos.

En este sentido, con relación a los saberes, el estudiante será capaz de discernir entre ciencia y pseudo-ciencia hechos e ideas; descripciones y explicaciones; conjeturas infundadas y fundadas o hipótesis; creencias y conocimiento científico; teoría y ley científica; certidumbre y verdad científica; concomitancia y relación causa-efecto; resumen y síntesis; inducción, deducción y analogía; suceso y proceso; opinión y juicio; multi, pluri, inter y transdisciplinariedad; objetividad, subjetividad e intersubjetividad en ciencia; a dominar los conceptos de ciencia, técnica y tecnología; identificar aspectos falaces dentro de un todo que aparece como cierto; Asociar Filosofía, Ciencia y Tecnología (Declaración de Budapest, 1999).

Con el saber ser tendrá la posibilidad de:

Poseer ante la tarea investigativa disposición positiva y crítica; apertura mental, honestidad y coraje intelectual; curiosidad sana; flexibilidad, audacia creadora, potencia exploradora, independencia de juicio; sentido de justicia responsabilidad y prudencia en las acciones y decisiones; respeto por las normas ético-morales; valoración del sentido común y del saber popular; perseverancia (Declaración de Budapest, 1999).

El saber hacer le despertará capacidades cognoscitivas y así podrá manejar críticamente la bibliografía; seleccionar y delimitar el problema a investigar; abordar el trabajo tanto individual como grupalmente; formular hipótesis; precisar marco teórico, hipótesis y tesis; diseñar el proceso de la validación, verificación o legitimación de las hipótesis; estructurar y concretar un proyecto científico; seleccionar adecuadamente las publicaciones por el grado de difusión e impacto; seleccionar conveniente las reuniones científicas; leer y analizar un trabajo científico; producir con rigor científico los conocimientos; emplear acertadamente los procedimientos estadísticos; redactar una monografía, un ensayo, un trabajo científico; redactar el resumen, el informe de avance o el fi-

nal; seleccionar tipo de investigación, métodos y técnicas. Desarrollará destrezas motrices por ejemplo manejar distinto instrumental; acceder a material experimental diferente; operar con diferentes unidades de análisis; efectuar búsqueda y actualización bibliográfica; intervenir con prolijidad y minuciosidad (Declaración de Budapest, 1999).

Y en habilidades de comunicación, será capaz de diseñar currículos vitales compatibles con los objetivos perseguidos; omitir vicios de redacción; manejar con propiedad el lenguaje general, técnico y gráfico; acceder fluidamente a un idioma de comunicación científica internacional; redactar proyectos, planes de trabajo, cronogramas, resúmenes científicos; establecer palabras claves; dominar facetas formales: encabezados, notas al pie y criterios gráficos; socializar los resultados.

Las habilidades investigativas no sólo facilitan la solución de los más diversos problemas que surgen en el ámbito laboral y científico, sino que permiten actualizar sistemáticamente los conocimientos, llevando a las instituciones a formar profesionales capaces de “interpretar la realidad que les toque vivir y transformarla creadoramente (Machado, 2008, p. 2).

Las habilidades científicas se constituyen entonces en una herramienta para alcanzar el mejor desempeño del individuo, llevándolo hacia la formación de una cultura investigativa y a contribuir en los requerimientos de la sociedad, ya que para que un país tenga la capacidad de abastecer las necesidades básicas de su población, la educación en ciencia y tecnología es una necesidad estratégica. Como parte de esa educación, los estudiantes deben aprender a resolver problemas específicos y a responder a las necesidades de la sociedad utilizando el conocimiento y las habilidades científicas y tecnológicas (Declaración de Budapest, 1999).

De manera que las habilidades científicas son las que le dan al nuevo profesional el sello de competitividad exigido porque garantiza su posibilidad para resolver problemas de manera eficiente y eficaz dentro de un contexto sostenible.

Cultura científica

Ciencia y tecnología se constituyen en elementos fundamentales de la cultura humana actual. Estas han sufrido un desarrollo ininterrumpido

en los últimos años, trayendo consigo una sociedad altamente tecnificada, en la que los productos derivados del conocimiento científico y del desarrollo tecnológico se hallan en todas partes. Sin embargo, existe un considerable desconocimiento sobre lo que esto significa. “La cultura investigativa comprende, toda manifestación cultural, organizaciones, actitudes, valores objetos, métodos y técnicas, todo en relación con la investigación, así como la transmisión de la investigación o pedagogía de la misma” (Restrepo, 2002, p. 4).

De lo que se trata es de que haya conocimiento de los valores de la ciencia, de su rigor, espíritu crítico y método científico, así como de sus logros más relevantes. Su conocimiento permitiría contar con una visión más amplia y completa del entorno, así como una mejor comprensión del mismo, pero la realidad muestra que la ciencia no se ve reflejada en la cultura ciudadana; ese desconocimiento ha acarreado multiplicidad de problemas que hacen de la sociedad un lugar descontextualizado e indiferente.

Una persona con cultura científica requiere contar con información, pero también con una preparación y habilidades que le permitan situar el conocimiento en su esencia y su sentido (Zamarrón, 2006). Esto significa una capacidad de análisis y contextualización de lo que sucede en el mundo de la ciencia que lo compromete a actuar para contrarrestar esa realidad y procurar una mejor vida para todos.

Por lo anterior, desde la academia se habla de la necesidad de aumentar la cultura científica de la población, ya que una sociedad mejor formada en lo científico es una sociedad más culta y más crítica y por lo tanto, más exigente, y difícil de manipular. Esta cultura permite la conformación de comunidades que amplían y consolidan los escenarios para la expresión de ideas y planteamientos enriquecedores del campo del conocimiento, apoyados en unos presupuestos que justifican lo que es hacer ciencia, desarrollar una disciplina y aplicarla por el bien de todos (Zamarrón, 2006).

Tiene un carácter eminentemente social, porque además de comprender toda la sociedad, es allí donde cobra razón y sentido; es multidisciplinaria e integradora, porque no actúa de manera aislada, se sirve de todas las ciencias, las naturales y humanistas; está relacionada con los conocimientos más generales del mundo y los derivados de la tecnología, y se constituye en un elemento de identidad que ayuda como elemento de control y fiscalización colectiva de la sociedad sobre la ciencia. Es decir, la cultura científica es “la capacidad, propia de una sociedad dada, de

explicar científicamente la procedencia, esencia y comportamiento de los valores espirituales y materiales que posee, e influir sobre su ulterior transformación y desarrollo” (Pérez y Barzaga, 2006, p.8). Como lo expresa Pino (2006), la cultura científica se expresa en un sistema de valores materiales y espirituales que permiten al hombre asumir su responsabilidad social ante el desarrollo científico técnico contemporáneo.

Investigación formativa

La conceptualización de investigación formativa es relativamente nueva. En el país se comenzó a hablar de este tema en la segunda mitad de la década del 90, como aquel tipo de investigación hecha entre estudiantes y docentes en el proceso de desarrollo del currículo de un programa, propio de la dinámica de los procesos académicos tanto en el aprendizaje como en la renovación de la práctica pedagógica (Restrepo, 2002).

La investigación formativa es la enseñanza a través de la investigación o puede concebirse también como una docencia investigativa; las dos tienen una finalidad pedagógica desarrollada dentro de un marco curricular. En la primera se resalta la investigación como técnica didáctica y en la segunda como estilo docente. Es una estrategia educativa empleada de manera transversal a lo largo de la formación académica. Se trata de un espacio de encuentro entre docentes y estudiantes para abordar la investigación. En definitiva, es formar en investigación a partir de actividades propias de ella misma o usando su método. En este sentido, Stenhouse (1987) dice:

Sólo enseñaremos mejor si aprendemos inteligentemente de la experiencia de lo que resulta insuficiente, tanto en nuestra captación del conocimiento que ofrecemos, como del conocimiento del modo de ofrecerlo. Este es el caso de la investigación como base de la enseñanza (p. 37).

En estas dos relaciones, docencia-investigación y docencia-aprendizaje, se busca crear una cultura científica, entendida como aquella que comprende toda manifestación cultural, organizaciones, actitudes, valores, objetos, métodos y técnicas, relacionado con la investigación, así como la transmisión de la investigación o la pedagogía de esta (Restrepo, 2003).

En estas relaciones hay varios beneficios, pues desarrolla en los estudiantes la interpretación, análisis y síntesis de la información, al igual que el pensamiento crítico, observación, descripción y comparación. Para los docentes es beneficiosa porque sitúa la mediación en el lugar que le corresponde, como facilitadora del aprendizaje; le permite la integración y profundización de los contenidos de enseñanza; lo libera de la parcelación de contenidos por unidades mínimas, que dificultan su articulación y secuencia; y se constituye también en una alternativa válida para la apertura inter y transdisciplinaria de la enseñanza (Parra, 2004, p. 70).

A partir de los fundamentos anteriores se puede afirmar que la investigación formativa consiste en aprender a investigar investigando. Esta ayuda al estudiante a adquirir actitudes, habilidades y competencias tanto para la apropiación de conocimientos como para su ejercicio profesional académico, al que debe dar respuesta el currículo a través de los diseños ideados para desarrollar procesos mentales básicos como observación, descripción y comparación o complejos como interpretación y análisis. Según Parra (2004), la investigación formativa:

No se orienta exclusivamente a la apropiación de contenidos de investigación (aunque es necesaria) sino que trasciende hasta lograr una formación basada en el trabajo científico de los estudiantes, por tanto, no se orienta a la generación de conocimiento objetivamente nuevo, sino a la apropiación comprensiva del conocimiento ya elaborado. La investigación formativa entonces, será investigativa si conserva la estructura lógica y metodológica de los procesos investigativos y será formativa si su función es contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (p. 89).

Formación investigativa

Es el conjunto de acciones orientadas a favorecer la apropiación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que estudiantes y profesores puedan desempeñar con éxito actividades productivas asociadas a la investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación, ya sea para el sector académico o el productivo (Guerrero, 2007).

Asimismo, es “el conjunto de actividades y de ambientes de trabajo orientados al desarrollo de competencias para la búsqueda, análisis y

sistematización del conocimiento, así como a la apropiación de técnicas, métodos y protocolos propios de la actividad investigativa” (Díaz, 2011, p.1), porque “lo que aprenden los alumnos tiene que ser internalizado y factible de ser utilizado en muchas circunstancias diferentes, dentro y fuera de las aulas, como base para un aprendizaje constante y amplio, siempre lleno de posibilidades” (Stone, 2005, p. 35). De manera que la formación investigativa no solo se refiere a hacer investigación, sino además a utilizarla adecuadamente en el proceso de formación, preparando a los estudiantes para valerse de ella.

Si se realiza un buen trabajo en la formación investigativa, se hará, de manera inherente, una buena investigación formativa, pues “allí donde hay buena y variada investigación formativa hoy, florecerá mañana la investigación científica productiva. Allí donde no hay buena y variada investigación formativa hoy, difícilmente florecerá mañana la investigación productiva” (Orozco, 2001, p. 11).

En síntesis, lo que se aprende en formación investigativa es el método científico asumido como proceso de trabajo y acercamiento a la ciencia, a los paradigmas y enfoques investigativos, constituyéndose en un ciclo particular dentro del currículo que busca en los estudiantes las siguientes competencias: pensar crítica y creativamente; abstraer, analizar, discernir y sintetizar; pensar un objeto de conocimiento desde las categorías teóricas de las disciplinas; contrastar y verificar el conocimiento; aplicar los conocimientos en la práctica; pensar los objetos de conocimiento desde los métodos de las disciplinas; contextualizar las técnicas de investigación; identificar, plantear y resolver problemas; buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas; formular y gestionar proyectos.

Específicamente con relación a la experiencia, el pensamiento crítico se hace visible en la medida en que el grupo de maestros se ha empoderado respecto al tema, reflejado en sus prácticas, así como en el abordaje de los procesos asociados a investigación que se fortalecen en los ciclos superiores. Desde el punto de vista del enfoque cognitivo, los estudiantes avanzan en la elaboración de argumentos de tipo investigativo, en términos de formular metodológicamente sus propuestas, así como en analizar contextos, realidades. Asimismo, los estudiantes de otros ciclos desde grado tercero han iniciado sus procesos de formación en semilleros de investigación, lo cual permite potenciar a temprana edad el pensamiento crítico a partir del debate, la argumentación y la elaboración

de posturas propias que emergen del análisis de contextos diversos ante situaciones de su realidad.

Innovación

Existe un estrecho vínculo entre la educación y la naturaleza. En el marco de la enseñanza a los niños, permite que ellos reciban las herramientas necesarias para desempeñarse en un oficio o profesión según sus intereses. Asimismo, esas formas de aproximarse a la naturaleza implican una serie de procesos y estrategias; cuando en la escuela es clara la importancia de hacer seguimiento y evaluación de las formas de abordar el mundo y cómo se presenta esta relación a los estudiantes es posible hablar de innovación, es decir, los procesos y estrategias, más o menos sistematizados, son usados para tratar de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes (Cañal de León, 2002, pp. 11-12) estamos innovando.

Centro de investigación e innovación escolar de ODS: Estrategia para potenciar el pensamiento crítico

La actualidad exige cambios sociales y culturales que otorguen a los ciudadanos una mentalidad crítica, abierta y flexible. En este sentido, es imperativa para las instituciones educativas la aplicación de métodos de enseñanza que conduzcan a potenciar las habilidades del pensamiento crítico y la formación integral de los estudiantes. Una de las herramientas de la actualidad que contribuye a ello es la investigación, más precisamente la formativa, que en su proceso está orientada a generar autonomía en el aprendizaje y a desarrollar competencias.

En esta propuesta, se busca potenciar el pensamiento crítico a través de las distintas actividades desarrolladas desde el Centro de investigación e innovación escolar de ODS, ya que competencias similares están presentes tanto en la ejecución de investigación formativa como en el proceso de desarrollo de pensamiento crítico.

En la investigación formativa, el protagonista es el estudiante, el cual tiene como principal objetivo trabajar de forma autónoma —guiado por el docente—. Tiene que ir en busca de la información, trabajar en equipo, planificar las acciones, tomar decisiones e integrar conocimientos; en cuanto al docente, este debe implementar una metodología no directiva

donde no solo guíe el proceso de aprendizaje y realice la evaluación, sino que debe alentar el aprendizaje por medio de proyectos en los que se planten situaciones problemáticas dejando la solución al estudiante (Vilà, Rubio y Berlanga, 2014).

Para el desarrollo de pensamiento crítico, según Ennis (2011), son quince las capacidades que puede evidenciar su potencialización en una persona: centrarse en la pregunta; analizar los argumentos; formular las preguntas de clarificación y responderlas; juzgar la credibilidad de una fuente; observar y juzgar los informes derivados de la observación; deducir y juzgar las inducciones; inducir y juzgar las inducciones; emitir juicios de valor; definir los términos y juzgar las definiciones; identificar los supuestos; decidir una acción a seguir e interactuar con los demás; integración de disposiciones; proceder de manera ordenada de acuerdo con cada situación; ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los otros y emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación oral o escrita.

Estas capacidades guardan una estrecha relación con las tres dimensiones básicas del pensamiento crítico: la dimensión lógica que se corresponde con el de juzgar; la dimensión criterial que utiliza opiniones para juzgar enunciados; la dimensión pragmática que comprende el propósito latente entre el juicio y la decisión de sí con la intención de construir y transformar su entorno.

Dimensiones que no van en contravía con las actividades implícitas en las de investigación. Por ello se sugiere la aplicación de métodos para provocar el diálogo, el cuestionamiento, la reflexión, la valoración, la crítica y asumir posiciones ante las discusiones en los estudiantes y puedan aplicar alternativas a los problemas analizados de su contexto o realidad.

En esta puesta en práctica —en actividades investigativas desde el CIIE 2030— se destaca al docente como un profesional competente, mediador, que guía, orienta, estimula y dirige el aprendizaje, teniendo en cuenta los niveles de desarrollo del estudiante, donde el estudiante es un protagonista activo, participativo, autorregulado que transforma permanentemente sus formas de pensar, sentir y hacer en un contexto determinado con el interés presente siempre de mejorar su realidad.

Metodología

Partiendo de la reflexión realizada por el equipo del proyecto, se establece el camino que permite conseguir los objetivos propuestos en este, obteniendo la estructura que se presenta en la siguiente tabla.

Fase 1. Registro y documentación

Como primera parte se establece la organización del CIIE 2030, de manera que estos lineamientos den las pautas y permitan definir los pilares que darán forma al centro.

Fase 2. Caracterización y diagnóstico institucional en el marco del CIIE 2030

En esta fase se contempla que una vez definido el horizonte que enmarca el CIIE 2030, cada institución que pertenezca a él tenga un diagnóstico y caracterización que permita avanzar hacia el posicionamiento de la investigación y la agenda 2030 en su cotidianidad.

Fase 3. Conformación de agenda investigativa

Se propone en esta fase el acercamiento de la investigación y la agenda 2030 a grupos focalizados de manera institucional como semilleros de investigación, con formación específica y el acompañamiento de investigadores aliados al centro.

Fase 4. Divulgación y gestión de comunidades

De manera continua es necesario visibilizar los avances del CIIE 2030 partiendo de su objetivo de visibilizar la agenda 2030, razón por la cual la aproximación a escenarios, convocatorias, procesos de formación y eventos interinstitucionales de impacto poblacional diverso son indispensables, así como la sistematización y publicación constante mediante piezas visuales, audiovisuales libros y revistas.

Tabla 1. Propuesta metodológica CIIE 2030

Fase o aspecto: Registro y documentación	
Metodología	Productos o evidencias
Elaboración del documento base del centro de investigación partiendo de la reflexión colectiva, establecimiento de una misión, visión, y enfoque.	Documento horizonte CIIE2030.
Estructuración del árbol de problemas y objetivos para delimitar los alcances del CIIE 2030.	Árbol de problemas y objetivos.
Consolidación de líneas de acción de CIIE 2030 de la mano de los aliados estratégicos, con reuniones periódicas.	Actas de reunión, y documentos de alianzas.
Consolidación de líneas de acción de CIIE 2030 de la mano de los aliados estratégicos, con reuniones periódicas.	Actas de reunión, y documentos de alianzas.
Diseño del logo CIIE 2030.	Logo diseñado para ser usado en documentos.
Establecimiento de las funciones según las habilidades propias de los integrantes.	Organigrama.
Elaboración del <i>brochure</i> del CIIE 2030 como elemento de divulgación para el logro de alianzas y presentación ante actores relevantes.	<i>Brochure</i> del CIIE 2030.
Fase o aspecto: Caracterización y diagnóstico institucional	
Metodología	Productos o evidencias
Características de los trabajos estudiantiles adelantados en los colegios en el marco de la agenda 2030.	Base De datos de los trabajos estudiantiles
Realizar una cartografía sobre las estrategias utilizadas por docentes para el desarrollo de habilidades del siglo XXI en sus estudiantes.	Resultados de la cartografía sistematizados.
Características de los trabajos realizados por docentes (Proyectos de aula, investigaciones, ABP) en el marco de la agenda 2030.	Sistematización de la información.
Sistematizar y documentar los diagnósticos de los colegios para identificar los escenarios de aprendizaje de las instituciones participantes.	Documento de diagnóstico por colegio del CIIE 2030.

Fase o aspecto: Conformación de agenda investigativa	
Metodología	Productos o evidencias
Construcción de una ruta de formación de semilleros de investigación desde ciclo inicial hasta grado 11 que tenga como marco de referencia los ODS desde estrategias que promuevan el desarrollo de habilidades del siglo XXI.	Desarrollo metodológico para la conformación de semilleros de investigación. Guía metodológica propia del centro.
Consolidación de semilleros de investigación.	Convocatoria semilleros de investigación. Conformación de una agenda y ruta de trabajo con semilleros. Reuniones de instalación y desarrollo.
Promover, consolidar y apoyar encuentros de semilleros de investigación.	Escenarios de encuentro interinstitucional con los colegios pertenecientes al CIIE 2030.
Vincular la investigación como una línea estratégica del currículo institucional, donde los docentes exploren campos de acción en el aula, que posibiliten experiencias innovadoras y de transformación del contexto.	Definición institucional (por colegio) de una política de investigación. Establecimiento de líneas de investigación.
Sistematizar las experiencias con el fin de consolidar el repositorio de los trabajos realizados en torno a los ODS (estudiantiles y profesoraes).	Repositorio de productos del CIIE 2030.
Organizar un banco de proyectos desde el prototipo que fomenten la innovación.	Banco de proyectos.
Facilitar las alianzas entre investigadores.	Investigadores vinculados al centro – experiencias de inmersión escolar en el marco de voluntariado.
Fase o aspecto: Divulgación y gestión de comunidades	
Metodología	Productos o evidencias
Gestionar escenarios que permitan la divulgación de los resultados obtenidos con miras a: alianzas, investigación, financiación, publicación y otros.	Ferias institucionales e interinstitucionales, participación en convocatorias, presentación del CIIE 2030 en escenarios académicos.
Contar con una revista propia del centro, virtual y/ o física para divulgar los productos.	Artículos aprobados para publicación. Diseño de revista del CIIE 2030.
<i>E-book</i> anual del CIIE 2030.	Diseño y publicación del CIIE 2030.
Evento anual: La educación en el escenario de los ODS.	Desarrollo operativo del evento. Memorias, registro fotográfico y audiovisual.

Plan de acción

Objetivos específicos		
Viabilizar la agenda 2030 a través de la estrategia “Centro de investigación escolar de objetivos de desarrollo sostenible”.		
Responsables: Equipo CIIE 2030.		
Problemas para resolver	Acciones	Recursos y fechas
<p>Existencia de aproximaciones pedagógicas e investigativas independientes con efectos e impactos aislados en educación inicial, media y básica en el marco de la agenda 2030.</p> <p>Carencia de un centro de investigación que viabilice los trabajos y aproximaciones independientes en educación media y básica en el marco de la agenda 2030</p>	<p>Registro y documentación Organización:</p> <p>Redactar un documento de lineamientos del CIIE (Logo, propósito, objetivos, fundamentos teóricos, metodología, funciones, filosofía, etcétera). Repositorio de los trabajos realizados en torno a los ODS (estudiantiles y profesoriales).</p> <p>Facilitar las alianzas entre investigadores.</p> <p>Organizar un banco de proyectos.</p> <p>Gestionar la publicación derivada de la experiencia pedagógica en revistas.</p> <p>Organización y Divulgación de eventos sobre investigación, ODS, etcétera.</p> <p>Facilitar información sobre investigadores del tema ODS.</p>	<p>Computadores, equipo CIIE 2030, red internet. Octubre 2019</p> <p>Página web. 2019-2020</p> <p>Revistas- programas de diseño. 2020</p> <p>2019-2020</p>
Objetivos específicos		
Potenciar las iniciativas escolares a través de un centro de investigación escolar de ODS.		
Responsables: Equipo CIIE 2030.		
Problemas para resolver	Acciones	Recursos y fechas
<p>Las iniciativas escolares de investigación que surgen en el marco de los objetivos de desarrollo sostenible están focalizadas a semilleros de investigación en estudiantes de ciclo V (San Pedro Claver).</p>	<p>Construcción de una ruta de formación de semilleros de investigación desde ciclo inicial hasta grado 11.</p> <p>Consolidación de semilleros con trabajos de investigación. Encuentro interinstitucional de semilleros.</p>	<p>Espacio de reuniones 2019 -2020</p> <p>Elementos de identidad del semillero. 2019 -2020</p>

Objetivos específicos		
Potenciar las iniciativas escolares a través de un centro de investigación escolar de ODS.		
Responsables: Equipo CIIE 2030.		
Problemas para resolver	Acciones	Recursos y fechas
Es necesario despertar el espíritu investigativo de los estudiantes a través de la consolidación de los semilleros de investigación escolar de ODS.	Encuentro interinstitucional de semilleros.	Espacio-presupuesto para el evento. 2020
Objetivos específicos		
Identificar escenarios de aprendizaje que fomenten el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de educación inicial, básica y media.		
Responsables: Equipo CIIE 2030.		
Problemas para resolver	Acciones	Recursos y fechas
Se identifica la presencia de escenarios de aprendizaje para el desarrollo de habilidades investigativas desde aproximaciones subjetivas en los maestros algunas sin divulgación ni sistematización. Se desconoce las características de los escenarios que fomentan el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes de educación inicial, básica y media.	Elaborar los diagnósticos sobre: Características de los trabajos estudiantiles. Realizar una cartografía de las estrategias utilizadas por docentes para el desarrollo de habilidades investigativas en sus estudiantes. Características de los trabajos realizados por docentes (Proyectos de aula, investigaciones, ABP). Sistematizar y documentar los diagnósticos de los colegios para identificar los escenarios de aprendizaje de las instituciones participantes.	Base de datos, computador, digitadores. 2019 Instrumento para recolección de información. 2019 Computadores. 2020 2020

Referencias

- Cosme, J. (2018). *The Objectives of Sustainable Development and the academy*. Santiago de Cuba: Universidad de Ciencias Médicas.
- Chirino, M. y Otros. (2013). *El trabajo científico como componente de la formación inicial de los profesionales de la educación*. Recuperado de: www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/.../article/.../124/110
- Cañal De León, P. et al. (2002). *La Innovación Educativa*. Madrid.
- Declaración de Budapest. (1999). Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/salactsi/budapestdec.htm>.
- Guerrero, G. (2007). *La investigación formativa y la formación para la investigación en pregrado*. Recuperado de: www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v20n3/v20n3e1.pdf.
- Machado, E. et al. (2008). El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior. *Revista Pedagogía Universitaria*, XIII (1).
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio Informe*. New York: ONU. Recuperado de: http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg_2015_s_summary_web.pdf
- Orozco, L. (2001). Aportes para una política de Estado en materia de educación superior. En: *Educación superior, desafío global y respuesta nacional*. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Parra, C. (2004). *Apuntes sobre investigación formativa*. Bogotá: Universidad de La Sabana.
- Pérez, Tamayo, L. y Barzaga, S. (2006). *Hacia la promoción de una cultura científica en la sociedad desde las universidades*, Material en soporte digital del CITMA. IV Jornadas por la Cultura Científica. La Habana. Cuba.
- Pino García, L. (2006). *La cultura científica: una necesidad del proceso de enseñanza aprendizaje en el siglo XXI*. Ponencia. 5to Congreso

- Provincial de Educación Superior. ISPJAE. Ciudad de la Habana. Recuperado de: www.revistamendive.rimed.cu/nfuentes/num47/pdf/Art_4_Rafael.pdf
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50-70.
- Restrepo, B. (2003). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. Bogotá: CNA.
- Sandín, M. (2005). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (21), 37-52. Recuperado de: http://www.academia.edu/3659342/La_ensenanza_de_la_investigacion_cualitativa.
- Serrano, J. F. (1997). Nacen, se hacen o los hacen: Formación de investigadores y cultura organizacional en las universidades. *Red de revistas científicas de América Latina y del Caribe, España y Portugal*.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stone, M. (2005). *La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. (2 ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Zúñiga Meléndez, A. (2011). Nivel de desarrollo de las competencias científicas en estudiantes de secundaria de (Mendoza) Argentina y (San José) Costa Rica. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/4246Zuniga.pdf>, septiembre 2013.
- Zamarrón, G. (2006). “De cultura científica y anexa”. En *VVAA Universidad, comunicación y ciencia: contrastes*. México, Universidad de Baja California y Mario Porrúa Edits. Recuperado de: http://www.razonypalabra.org.mx/N/n65/actual/aferrer_gleon.html

Grupo Danzarte freiriano

El cuerpo visible a través del folclor en la escuela

Diana Carolina Esguerra Díaz¹
Gabriel Jaime Ríos Rodríguez²

Resumen

Este escrito da cuenta del proceso de investigación realizado bajo la asesoría brindada en el marco del programa de pensamiento crítico del IDE, en el nivel de acompañamiento inicial. Presenta la etapa inicial de este proyecto investigativo en el siguiente orden: contexto y antecedentes, que describe algunas características sociales y demográficas del territorio habitado por los estudiantes beneficiarios del Colegio Distrital Paulo Freire, las razones que llevaron a la creación del colectivo Danzarte freiriano y las participaciones en eventos culturales que se han dado desde el inicio de sus acciones en 2016.

Más adelante se realiza un texto a manera de justificación que resume las razones por las que este proceso investigativo fue iniciado, posteriormente describe la situación problema, dando cuenta de los cuestionamientos iniciales, el árbol de problemas y la pregunta problema en la que desembocó gracias a las diferentes actividades propuestas, que permitieron problematizar la realidad del colectivo.

-
- 1 Licenciada en Psicopedagogía, de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de Básica Primaria en el Colegio Paulo Freire IED. Correo electrónico: carito-esguerra@gmail.com
 - 2 Licenciada en Pedagogía Infantil y Especialista en Infancia Cultura y Desarrollo, de Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magíster en Educación, de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de Básica Primaria en el Colegio Paulo Freire IED. Correo electrónico: gajarr@hotmail.com

A partir de esto se formulan el objetivo general y los objetivos específicos, que se trazaron para la investigación desarrollada en este colectivo, alrededor de tres categorías de estudio: el cuerpo, la cultura y las prácticas educativas escolares. Estas categorías se constituyen también en los referentes conceptuales, de los cuales fue establecido un esquema que gira en torno al estudio de las reflexiones generadas por los participantes.

Por último, se da cuenta del plan de trabajado realizado durante este año y las fases a desarrollar durante 2020 para darle conclusión al trabajo investigativo y permitir su continuidad en los debates institucionales sobre los hallazgos obtenidos a la luz de los planes de estudio establecidos.

Contexto y antecedentes

El Colegio Paulo Freire IED, es una institución educativa de carácter público de la Secretaría de Educación del Distrito, ubicado en la localidad de Usme. Los grupos familiares usuarios son originarios en su mayoría de la ciudad de Bogotá, aunque también de diferentes regiones del país, con una población por lo general perteneciente al estrato socio-económico uno y dos, con una minoría ranqueada en estrato tres.

Aunque a principios del siglo XX Usme era considerado un municipio independiente de Bogotá, se incluyó dentro del Distrito Especial a partir de los años 50; la urbanización de los cerros ubicados al Sur de la ciudad, entre otros fenómenos sociales, hicieron que Usme supliera necesidades principalmente del sector dedicado a la construcción, sin olvidar su tradición agrícola que fue reemplazada paulatinamente por la minería y el comercio de mercancías.

El Colegio Técnico Distrital Paulo Freire es una institución planificada en el 2006, aprovechando el lote explotado a manera de cantera, pues al ampliar el uso de estos terrenos como urbanizables, aumentó progresivamente la demanda de cupos escolares en la zona, además de suplir la necesidad educativa de los conjuntos circunvecinos, asume también los estudiantes de barrios cercanos como La Fiscala, La Aurora, Nebraska, Danubio Azul, entre otros.

Actualmente hay activos un aproximado de tres mil estudiantes, contando con una sola sede que se distribuye en dos jornadas (mañana y tarde) y consta de aulas dedicadas a la enseñanza a ciclo inicial hasta

ciclo cinco, contando con la labor profesional de cerca de ciento diez docentes que asumen la carga académica de todas las asignaturas del plan de estudios, teniendo en cuenta algunos de los planteamientos pedagógicos de Paulo Freire.

Dentro de los planes de estudio del colegio se identificó que no hay un espacio oficial para las artes escénicas, a excepción de la asignatura de educación física, que dedica en ciclo cinco un periodo para observar superficialmente la danza.

Asimismo, se observó que las prácticas pedagógicas con las que hemos tenido contacto, más cuando están siendo realizadas en ámbitos dedicados a la educación formal, en su mayoría conciben el cuerpo como un objeto de control que debe ser apaciguado, evitando indisciplina o falta de concentración, ya que se puede considerar que esto entorpece los procesos necesarios para adquirir conocimiento.

A partir de estas primeras observaciones se buscó suplir este vacío desde un espacio de implementación del tiempo libre, donde la danza fuera un texto y un pretexto desde el cual el cuerpo fuera complejizado, visibilizado, pensado, cuestionado, vivenciado, analizado, sentido, relacionado, entre otros procesos que posibilita la disciplina de la danza, aprovechando la riqueza cultural que ofrece el folclor colombiano.

Danzarte freiriano es el nombre que recibe este espacio está, fundamentado en la danza folclórica. Este colectivo inicia en 2017 con la participación de algunos docentes de la jornada tarde y una persona del servicio de cafetería. En 2018 se integran estudiantes de ciclo 4 y 5, jornada tarde, generando una muestra artística presentada en el colegio. Durante 2019 se consolida un grupo integrado por docentes y estudiantes de ambas jornadas, además de un grupo de estudiantes de ciclo uno.

Debido a la intención de participar en festivales distritales y escenarios comunitarios, durante 2019 se amplió la frecuencia e intensidad horaria de los ensayos (dos veces por semana, dos horas por sesión), convocando constantemente a nuevos integrantes a sumarse al proceso y generando además proyecciones dentro del presupuesto institucional que ha aportado vestuario, utilería y el uso del salón de danza adecuado para este fin, aunque subutilizado debido a las falencias antes mencionadas con respecto a la danza dentro de los planes de estudio del colegio.

Justificación

En la cultura actual, las tecnologías de la información, los medios de comunicación y la realidad virtual tienden a marcar una oposición contra el movimiento y la expresión que es potencializada a través de nuestro cuerpo; se prioriza el manejo digital, la alfabetización en forma de código y la comunicación escrita.

Si a esto le sumamos además las tradiciones educativas que mantienen el cuerpo en una dicotomía aparentemente necesaria con la adquisición de conocimiento, donde su control es más importante que su desarrollo o su potencial como medio de aprendizaje reflexivo y práctico, se hace cada vez más necesario constituir espacios de resistencia a su olvido. Foucault (1975) expresa que el descubrimiento del cuerpo como “objeto y blanco de poder, sirvió para la conformación de los sujetos obedientes y productivos que la sociedad en vía de industrialización requería entre los siglos XVII y XIX a través de su ordenamiento y control” (s. p.). “Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (p. 59).

Sabemos que es necesario darle el lugar al cuerpo, no como un enemigo de la cultura, sino como un territorio donde el ser humano ha desarrollado y desarrollará caminos necesarios para la creación de conocimiento, de sentidos, de realidades, entre otras construcciones de las que depende el desarrollo de la cultura, la ciencia, el arte y demás estructuras que han hecho posible nuestra sociedad.

Al confirmar las anteriores afirmaciones, verificando en el plan de estudios de la institución en la que desarrollamos nuestra labor profesional, en la medida en que, como se mencionó antes, no hay sino pocos momentos en los que la danza y más específicamente el cuerpo es apenas reflexionado, el Colectivo Danzarte freiriano se configura como uno de esos espacios de resistencia, en el que el cuerpo es asumido desde la necesidad de cultivar sus potencialidades; Potencialidades de comunicación, de expresión, de sentido, de creación, que no son nuevas en la medida en que están basadas en experiencias tradicionales del folclor colombiano, pero son creaciones únicas, pues permiten recrear la música y sus raíces en las regiones de nuestro país diverso a través del cuerpo de cada integrante.

Las experiencias que dejan estas prácticas son nuestro interés, pues permiten develar el impacto que la danza tiene en el cuerpo de diferentes generaciones, además de diferentes formas de ver, sentir, pensar, desear y actuar en el mundo, como lo señala el artista colombiano Álvaro Restrepo (2000):

El desarrollo integral humano es un horizonte de realización armónica del individuo, en las distintas dimensiones de su personalidad, que debe traducirse, para él, en una vida plena, digna y feliz. Esto significa respeto de sus derechos humanos y atención a sus necesidades materiales, pero también reconocimiento de su capacidad esencial de crecimiento personal como integrante de una comunidad y como ser expresivo que crea, se comunica y entra en relación dinámica con otros seres humanos (p. 173).

Planteamiento del problema

Un primer acercamiento con la situación problema fue a través de un ejercicio propuesto por el programa de pensamiento crítico, de elaborar una escena incongruente, acudir a la metodología de árbol analítico de problemas con sus respectivas evidencias.

Viaje inteligente



Al ver la escena incongruente se presentan varias perspectivas, unas pragmáticas que describen las imágenes como representación del medio que permite un viaje seguro por la vida, atravesado por la danza y el arte haciendo posible la formulación de objetivos firmes en la búsqueda de una proyección humana.

En este tipo de perspectivas se resaltan también valores o aptitudes que posibilitan el trabajo en equipo, compañerismo, artes, folclore, el esfuerzo y la disciplina, entre otros, generando un contacto mayor con lo

social y lo cultural, promoviendo la posibilidad de autorregulación y la búsqueda de estéticas que superen lo común, lo popular o la simple y uniformante moda.

Hay otro grupo de apreciaciones en los que se asume la danza como fenómeno cultural, que devela la expresión humana en lo corporal, más específicamente al hablar de folclor, pues ha sido normalizado debido a su carácter tradicional, por lo cual no se considera su importancia en los procesos educativos, pues al no generar rentabilidad como mercancía se justifica su sustracción de los planes de estudio.

Lo anterior responde además a una desvinculación del cuerpo de sus necesidades de expresión, reprimiéndolas u ocultándolas para incluir rápidamente al estudiante en el mundo laboral, privilegiando el conocimiento académico, olvidando al cuerpo como parte del proceso de pensamiento y de construcción del conocimiento.

La infancia y la adolescencia entonces quedan relegadas a etapas de transición que no se validan por sí solas, sino que al contrario el estudiante debe dar los pasos esperados para ir rápidamente hacia la etapa adulta o productiva que le espera según su nivel social, su capacidad cognitiva o valores intangibles asignados socialmente como la “estrella” o el “ángel” con el que se nace; si no se posee ninguna de estas, la infancia y adolescencia deben ser borradas u olvidadas rápidamente para asignarles un rol socialmente productivo, algo para lo que “sirvan” como una especie de ficha o aditamento de la maquinaria social.

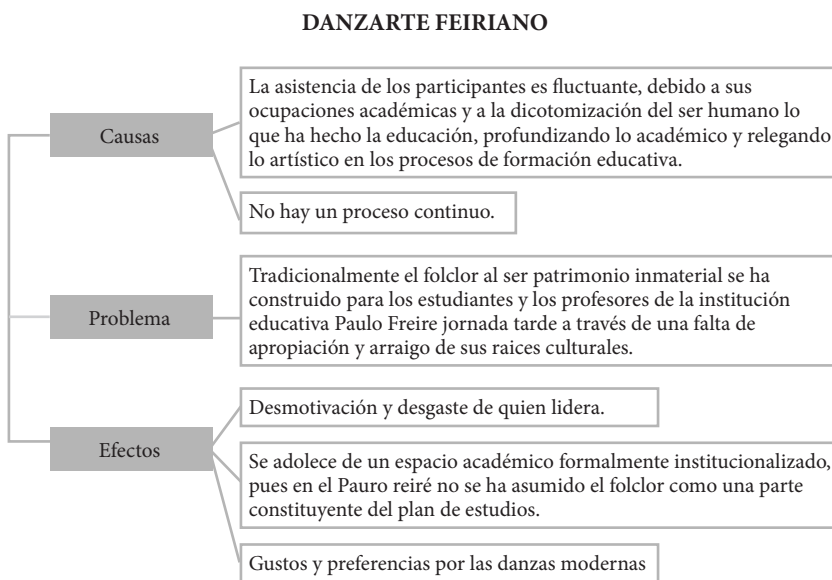
En la imagen también evidencia varios miedos que se nos han convertido parte del paisaje, pues la muerte violenta a causa del conflicto armado o las condiciones de pobreza tienden a ser invisibilizadas por eventos que adquieren, gracias a intereses de mercado, mayor impacto mediático, tales como los deportes famosos, el lanzamiento de productos novedosos y programas de televisión o noticias de farándula que valoran modelos inalcanzables que deben ser seguidos o idolatrados.

Esto ha impedido la promoción del arte como medio de desahogo, de catarsis ante los efectos de fenómenos como el terrorismo, los crímenes de estado y el abandono del estado ante las falencias de garantía de derechos humanos, limitando la expresión de sentimientos, principios éticos y humanización de los procesos sociales en los que está inmerso un ciudadano.

Situación problema

Para empezar la reflexión acerca del problema de investigación fue difícil centrar la atención en uno u otro tema, ya que al construir este colectivo se genera una experiencia rica en eventos, que posibilitan acceder a lenguajes diversos, evidenciados no solo en la diferencia de edades, en los gustos variados en cuanto a música, sino también en los diferentes orígenes y procesos formativos de cada participante.

Por esto, el árbol de problemas presentado a continuación fue de gran ayuda para enfocar los intereses de la investigación:



Como se mencionó, la realización de este árbol de problemas tuvo en cuenta la cotidianidad de los ensayos, que permite acercarse a los discursos presentes en los comentarios de las y los participantes, sus sensaciones, sus disgustos en los momentos de tensión, las emociones expresadas a través de su cuerpo y sus expectativas.

Así también, las observaciones realizadas a partir de nuestra formación profesional, pero también de un diálogo de saberes que se ha facilitado alrededor de la construcción de lazos como grupo, en la medida que cada participante reconoce sus acciones como un aporte que es capaz

de transgredir los límites propios de la escuela tradicional, establecidos entre la autoridad del docente y el sometimiento del estudiante.

El folclor, siendo el ingrediente principal de las sesiones de ensayo del colectivo Danzarte freiriano, es considerado un patrimonio inexplorado por la mayoría de los participantes, ya que su contacto con estas tradiciones culturales ha sido mínimo, especialmente porque las corrientes “americanizadas” de la música han desplazado paulatinamente los espacios artísticos que ocupaban nuestras raíces culturales.

En conversaciones sostenidas con los integrantes del colectivo, llama la atención que cuando se hicieron sondeos de los intereses de cada participante acerca de lo que desean conocer dentro de la danza, se inclinan por bailes generalmente comerciales —bachata, reggaetón, salsa, entre otros— que implican el desarrollo de habilidades sociales necesarias para favorecer la interacción con sus pares en espacios diferentes a la escuela y son reconocidas también como instituciones aceptadas socialmente, por ejemplo las fiestas, la discoteca, reuniones familiares, por mencionar solo algunas.

También el cuerpo humano, al ser objeto de control en la escuela, no solo se ve en este contexto, sino fuera de ella, donde se le puede dar rienda suelta, moverlo para seducir a sus pares, para llamar la atención, para desinhibirse sin la mirada inquisitiva de una autoridad que está vigilando o esperando la oportunidad de castigar; el espacio artístico que promueve el Colectivo Danzarte freiriano otorga la posibilidad de sentir placer a través del arte, además de asumir la presencia del adulto como un promotor y acompañante de esta búsqueda intencionada de expresión, que además sobrepasa los límites de la seducción puramente física u hormonal.

No obstante, el cuerpo de los participantes presenta resistencias al ser visibilizado, al ser explorado, al ser armonizado a través de las sesiones de trabajo; en específico, las personas con mayor edad que no han tenido contacto previo con procesos similares, tienden a exteriorizarlas con más fuerza, limitando las posibilidades de su cuerpo o desistiendo de las sesiones de ensayo. Estas dificultades obstaculizan el proceso continuo y riguroso, sobre todo en aquellos en los que se evidencian estas resistencias, generando además interrupciones de procesos colectivos, en la medida en que las puestas en escena requieren de construcción como

equipo, desde los aportes de cada participante. A partir de estas primeras reflexiones se decide investigar la siguiente situación problema:

El cuerpo ha sido objeto de control, desligado de la escuela, del conocimiento académico y del conocimiento artístico incluido en los planes de estudio del Colegio Paulo Freire. El colectivo Danzarte freiriano ha dispuesto un espacio en el que se puede tener contacto con el folclor colombiano, lo que en nuestra opinión ha generado posibilidades de cambio en los pensamientos, sentimientos, emociones, deseos y acciones de los participantes, favoreciendo reflexiones acerca del cuerpo, la cultura y el sentido de las prácticas educativas escolares.

A la situación problema descrita en el párrafo anterior se le indagará a través de la siguiente pregunta problema: ¿Cuáles son las reflexiones acerca del cuerpo, la cultura y el sentido de las prácticas educativas escolares que se han posibilitado en los participantes del proceso realizado en el Colectivo Danzarte Freiriano a través de la exploración del folclor colombiano?

Objetivo general

Conocer las reflexiones acerca del cuerpo, la cultura y el sentido de las prácticas educativas escolares que se han posibilitado en los participantes del proceso realizado en el Colectivo Danzarte freiriano a través de la exploración del folclor colombiano.

Objetivos específicos

- Reflexionar acerca del cuerpo, la cultura y el sentido de las prácticas educativas a través del proceso continuo de construcción del Colectivo Danzarte freiriano.
- Indagar las reflexiones realizadas por los participantes del proceso realizado en el Colectivo Danzarte freiriano.
- Nutrir la discusión acerca del arte y el cuerpo como componente en los planes de estudio del Colegio Paulo Freire.

Referentes conceptuales

Teniendo en cuenta que las categorías principales de esta investigación —a saber, cuerpo, escuela y cultura— son construcciones sociales con

significados variados y que se conforman constantemente, su definición dentro de este estudio se plantea principalmente desde el cuerpo, la cultura, las prácticas educativas escolares.

Cuerpo

El cuerpo es considerado aquí desde Foucault citado por Barrera (2011) como “el vehículo del ser, es el ser mismo en manifestación a través del movimiento” pensando lo corporal como “espacio donde la relación con el mundo se traza en términos de construcción histórica” (p. 10).

Además, como el blanco de un proceso histórico de represión a través de diferentes prácticas educativas en las que se convirtió en

[...]objeto de castigo; se le golpeó y privó de alimento y descanso, y se le sometió a posiciones extremas y dolorosas que atentaron en muchos casos contra su salud. Se castigó al niño y también al maestro. Se le vigiló desde todos los lugares y momentos, situación que hizo difícil escapar a las sanciones por leves que fueran las faltas (Herrera, 2007, p. 7).

Cultura

Se entiende cultura desde el sentido antropológico planteado por Cornelius Castoriadis como la cristalización de “significaciones sociales que producen organizaciones de sentido, [...] sistemas simbólicos, mitos, creencias, concepciones y valores que regulan las relaciones sociales, pero a la par, tienen una dimensión radical capaz de crear nuevas significaciones e instituciones” (Anzaldúa, 2012, p. 57).

Asumiendo que la cultura es

esencial a la condición humana es la cultura, no solo en su sentido tradicional como resultado de un cultivo de nuestras facultades que culmina en conocimientos y capacidades desarrolladas, sino, en el sentido antropológico de conjunto de ideas, creencias, actitudes, valores jerarquizados, tecnologías y sistemas de pensamiento y comunicación de acuerdo con los cuales organizamos nuestras vidas como partes de grupos estructurados. Gran parte de lo que somos es el resultado de los rasgos y complejos de la cultura a la que nos incorporamos luego y aquello que introyectamos en nuestro ser como partes conformadoras de nuestras personalidades (Malo, 2000, p. 2.).

Prácticas educativas escolares

Se entiende escuela como un dispositivo de transmisión cultural definiéndolo como

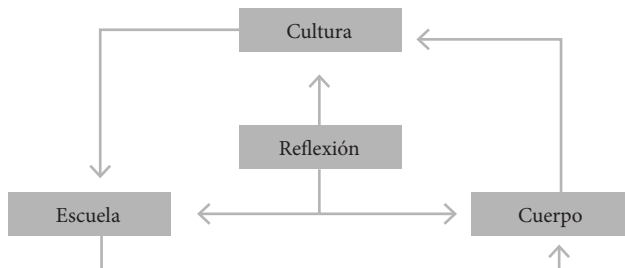
un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (García, 2011, p. 3).

En la escuela se inscriben discursos de dominación con el que “se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican” (Foucault, 1975, p. 125), ya que, como lo menciona Zuleta (1995):

la escuela, al agenciar esta forma de poder, reproduce dos grandes aparatos disciplinarios: el militar y el burocrático, los cuales constituyen una de las manifestaciones de existencia del Estado y se caracterizan por el ejercicio de la dominación sobre todo aquello que es alcanzado por su efecto. En estas circunstancias, la escuela al convertirse en una parte más del engranaje que estos aparatos suponen, se pone al servicio de una forma de poder que la sobrepasa y que le determina la misma función que al resto de sus componentes, es decir, la de la reproducción (p. 8).

Esquema de conceptos

El esquema de conceptos a partir del cual dirigiremos nuestro estudio estará conformado por las tres categorías de estudio mencionadas, reconociéndolas como construcciones sociales, además de la reflexión como objeto de búsqueda planteado en la situación problema, de la siguiente forma:



El pensamiento crítico es visible en la propuesta a través de las reflexiones que han generado los participantes en este espacio, las mismas que indagaremos a través de los instrumentos a aplicar en las fases siguientes, tiene en cuenta los modos de sentir, pensar, actuar, construir, reconstruir, vivir y existir, consideran que el ser humano tiene la capacidad de aprender en comunidad, interactuar y reconocer al otro, abriendo nuevas posibilidades a través de su experiencia, su acción e imaginación, teniendo en cuenta que la humanidad es “imaginación radical y río abierto de significaciones imaginarias sociales, es posible que cuestione lo que es, lo que ha sido para posar una mirada reflexiva y autónoma hacia lo que podría ser” (Anzaldúa, 2012, p.11).

Se retoman también algunos planteamientos de Paulo Freire, en los que se privilegia la praxis sobre la cultura, la escuela y el cuerpo, sabiendo que es necesario conocer, comprender y transformar estas u otras instituciones de la sociedad para buscar una educación en transformación continua que permita estar a la altura de las soluciones a problemáticas sociales presentes y futuras.

Plan de trabajo

Primera fase

Construcción planteamiento del problema, primeros acercamientos a antecedentes de la experiencia, marco teórico y referentes conceptuales, junio a diciembre de 2019.

Segunda fase

Profundización marco teórico, antecedentes y diseño de los instrumentos a aplicar para indagar reflexiones realizadas por parte de los participantes del colectivo Danzarte freiriano acerca de cultura, cuerpo y escuela. Enero a mayo de 2020.

Tercera fase

Aplicación instrumentos y sistematización de datos recolectados para su posterior análisis. Junio a agosto de 2020.

Cuarta fase

Análisis y publicación de hallazgos de la investigación para su posterior publicación. Agosto a diciembre de 2020.

Referencias

- Anzaldúa, R. (coord.) (2010). *Imaginario social: creación y sentido*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Barrera S. (2011). El Cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault. *Voces y Contextos*, (11). Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- García, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze y Agamben. *Revista A Parte Rei*, (74). Buenos Aires Argentina. Versión digital recuperada de: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/García74.pdf>
- Guzmán, M. (2018). *La escuela como dispositivo pedagógico de subjetivación. Relación cuerpo-escuela-subjetividad y manifestaciones de resistencia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera C. (1999). *Las Prácticas corporales y la educación física en la escuela primaria en Colombia entre 1870 y 1913: resultados de la investigación*. Memoria XI Jornadas de Historia de la Educación. Buenos Aires. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/lud/articulos/lud04_04arti.pdf
- Malo, J. (2000). Marco Teórico Universidad de Las Américas de Puebla. Recuperado de: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lhr/lopez_v_am/capitulo2.pdf
- Restrepo. A. (2000). Mi cuerpo Encuentra su voz y el artista su camino. *Revista Nómadas* (Col), (13), 165-177. Bogotá, Colombia. Universidad Central.
- Rodríguez, G. (2018). Imaginarios sociales que tienen los padres y madres de familia sobre violencia y las prácticas de convivencia escolar. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Zuleta, M. (1995). El dispositivo de subjetivación escolar: el poder, el saber, el deseo. *Nómadas*, (2), 10-21. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/>

Tejiendo mi historia: Formando mi identidad

Luz Clara Cruz Rivas¹
John Fredy Garzón Ramírez²
Carolina Hernández Leguizamón³

Resumen

En la Institución Educativa Distrital Cundinamarca, ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar, se ha hecho notoria la poca apropiación de los estudiantes de su realidad social, familiar, académica y ambiental, evidenciada en la falta de consolidación de un proyecto de vida, el desconocimiento y poca participación de las dinámicas sociales, políticas y ambientales del sector en el que viven, bajo nivel académico, entre otras. La experiencia parte entonces de la necesidad de formar procesos de identidad en estudiantes de grado noveno.

Se propone a nivel institucional que desde el plan de aula de cada asignatura se consolide el proyecto de grado enmarcado en la búsqueda de estrategias que permitan abordar las necesidades de los estudiantes. El camino comienza, a su vez, con el acompañamiento del IDEP en el nivel inicial, donde se logra un entendimiento más claro de los factores que influyen en la situación presentada, implementando la problematización de la experiencia en el contexto de la escuela y la metodología del árbol del problema, que permiten identificar causas y consecuencias del problema, para su posterior caracterización desde la realización de la escena incongruente. Una vez entendida la problemática, se consolidan

- 1 Licenciada en Matemáticas. Magister en Educación. Docente de Matemáticas del Colegio Cundinamarca IED. Correo electrónico: luzcruzr2013@gmail.com.
- 2 Licenciado en Ciencias Sociales. Magister en Educación y Comunicación. Docente Ciencias Sociales del Colegio Cundinamarca IED. Correo electrónico: johngarzonr@gmail.com
- 3 Licenciada en Biología. Magister en Educación. Docente Ciencias Naturales del Colegio Cundinamarca IED. Correo electrónico: caritohl88@gmail.com

las líneas de acción desde las que se busca abordar el proyecto. Este escrito es un recorrido por la construcción de la propuesta, que abarca la identificación de antecedentes, la justificación de la misma, la presentación de la problemática, los objetivos propuestos, los referentes conceptuales que la soportan y, finalmente, el plan de acción donde se recogen las estrategias propuestas para el abordaje de la situación problema con los estudiantes; en este punto se presentan los resultados de algunas de las actividades desarrolladas con ellos y el impacto de las mismas.

Antecedentes

En la institución anualmente se desarrolla el Diagnóstico de Necesidades Académicas (DNA) que busca determinar las características de cada curso, desde aspectos como lo comunicativo, lógico-matemático y la relación de los estudiantes con el medio y el espacio, con el fin de concertar alternativas de intervención pedagógica desde cada uno de los campos de pensamiento. Año tras año, los docentes presentan en todos los ciclos problemáticas generales que se enmarcan en el bajo desempeño académico, justificado desde el poco interés de los estudiantes, el bajo acompañamiento de las familias y la falta de proyección y consolidación del proyecto de vida. Sin embargo, a pesar de las estrategias planteadas, la situación no cambia y los estudiantes avanzan en su proceso escolar con las mismas dificultades. En la planeación de los proyectos por ciclo que se desarrollarían en 2019, los docentes del grado noveno se cuestionan por esta misma situación y, enmarcada en el tema del Bicentenario, se lanza la pregunta qué lleva a que los estudiantes en ocasiones no se interesen por los procesos académicos. De esta manera, se inicia con el planteamiento de estrategias y actividades que no solo nos permitan conocer las dinámicas de los estudiantes, sino que desde el nivel de escolaridad y de desarrollo biológico les permitan a estos ser conscientes de su realidad, su papel y responsabilidad sobre esta. Nace así el proyecto “Tejiendo mi historia: Formando mi identidad”, enmarcado en cuatro preguntas: ¿quién soy yo?, ¿de dónde vengo?, ¿dónde estoy?, ¿a dónde voy?, que responden a su vez al concepto de identidad desde el cual gira la propuesta inicial que se ha ido modificando según el camino recorrido en el proceso de acompañamiento del IDEP; ha sido posible delimitarla a partir de ejercicios como la cartografía, que permitieron reconocer de mejor manera los alcances de la propuesta y dar sentido a la misma.

Justificación

Hablar de las identidades es hablar de las transformaciones que afectan a los sujetos y las comunidades. La identidad como símbolo individual que moldeó la perspectiva en la modernidad ha dado paso a una serie de interrogantes que buscan respuesta en un universo más cargado de incertidumbres que de certezas. La identidad unívoca, con un destino fijo ha dado paso a lo indefinido, a la reelaboración, a los cambios necesarios que surgen de la interacción y a la presencia de los otros. No podemos concebirnos como un punto fijo, sino como una red que construye desde una dimensión social y no egocéntrica.

Nuestra escuela como escenario dinámico refuerza estas identidades, muchas veces como oposición, ya que no en pocas ocasiones impone una perspectiva unilateral con el fin, expresado claramente en la lógica moderna, de dar forma a un ciudadano que cumpla a cabalidad los deseos del Estado, como ente regulador y creador de una visión perfecta de la sociedad y el individuo. Esta contradicción presente en la escuela se ve reforzada en la lógica del mercado que busca consumidores moldeables a las dinámicas de la oferta y la demanda.

Pero las identidades se abren camino, como rupturas, cimentadas en la autonomía, que sí debe ser la impronta de formación permanente en la escuela. Desde una perspectiva crítica, la autonomía se concibe como una toma de decisiones acertadas (Facione, 2007) para transformar la realidad, lo impuesto. Llegar a esta autonomía no es solamente una cuestión de individualidades, sino que se teje colectivamente desde las trayectorias de vida, generando una ruptura con lo que veníamos llamado el proyecto de vida.

El proyecto de vida, que había sido nuestra impronta como institución, enmascaraba el cinismo de una escuela centrada más en la individualidad que en lo colectivo al no concebir al sujeto como emanación de un tejido social, sino como respuesta a sus facultades individuales y aisladas. Proyectos individuales que conciben a sujetos exitosos o desafortunados, pero no reconocer que las facultades que se generan son resultado de prácticas, vivencias y relaciones con los otros, la cultura, la historia y el lenguaje.

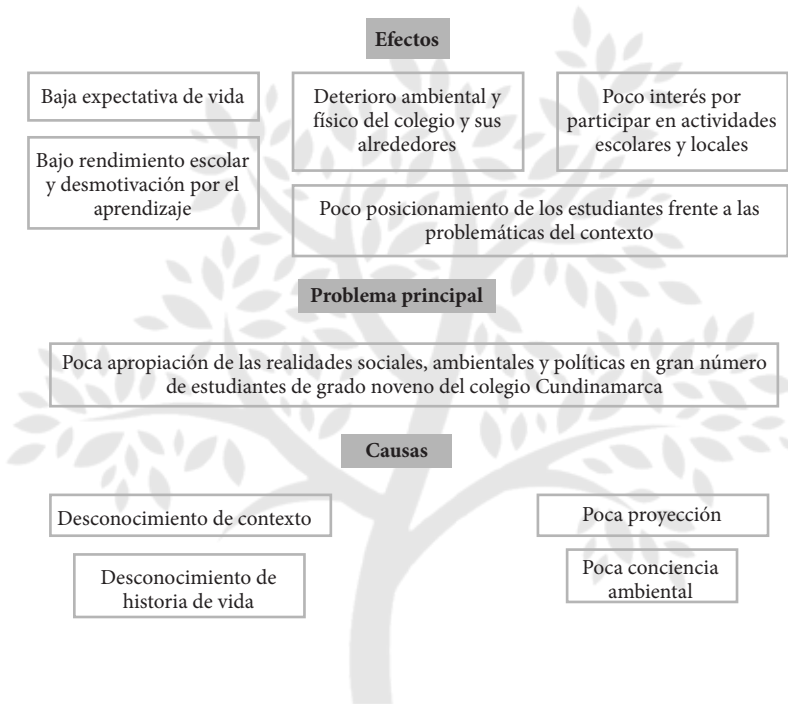
Es por eso que hablar de trayectorias de vida es hablar de las constantes

transiciones de los sujetos, su devenir, que incluye territorios, afectos y desplazamientos.

Problema

Para la definición del problema se acudió a la problematización de la experiencia en el contexto escolar, haciendo uso de la metodología del árbol analítico de problemas, que a través de un mapeo de la situación problema, permite su mejor entendimiento desde la identificación de causas y efectos que la determinan. En el árbol, el tronco es el problema principal, las causas las raíces y los efectos las ramas. La elaboración inicia con una lluvia de ideas en el grupo de docentes participantes referente a cuál se considera la problemática principal que se presenta en el grupo de estudiantes de grado noveno y de ahí partir con la identificación de las situaciones que pueden ser causa de dicho problema y las consecuencias de esta. El esquema resultante es el siguiente:

Imagen 1. Árbol de problemas.



Fuente: Elaboración propia.

Dentro de las problemáticas identificadas, se decide trabajar desde la poca apropiación de las realidades sociales, ambientales y políticas en gran número de estudiantes de grado noveno del Colegio Cundinamarca, que generan poca identidad en el ámbito institucional.

Para el entendimiento de la problemática, se busca con la elaboración del árbol el reconocimiento y análisis de los hechos que pueden incidir en el desarrollo de esta, estableciéndose como una de las causas el desconocimiento de la historia de vida por parte de los estudiantes, dado que, como lo afirman, Duero y Limón (2007), la identidad y el relato sobre sí mismo, permite a los individuos pensarse como agentes insertos en el mundo, así:

la ausencia de una identidad, así como la falta de un relato que dé cuenta de nuestras acciones desde un marco de intenciones y propósitos, hace imposible que nos reconozcamos como agentes. Si no se sabe quién se es, qué se quiere ni para qué, tampoco se sabe cómo actuar ni por qué (p. 233).

En la formación de la identidad, el reconocimiento de la historia de vida permite posicionar al ser y tener un lugar en el mundo, no se decae, siempre y cuando se enuncie, esto es se deje huella en el mundo. Fijar una huella será el emblema de la vida, no exenta de avatares, errores, experiencias que, sin ser nuestras marcas, moldean la personalidad y definen, no pocas veces, la lectura del mundo. Entender la identidad, como afirman Ruiz y Prada (2012) “se refiere a preguntarse por la elección que hacemos de nosotros mismos. Vamos haciendo nuestra vida como proyecto y en él vamos asumiendo la tarea de encontrar el sentido de nuestra existencia” (p. 113).

Este desconocimiento de la historia de vida como causa central de la problemática, conlleva a unos efectos dentro de los cuales se identifica una baja proyección en los estudiantes, reconociendo que la reflexión sobre el futuro es condición particular de los seres humanos. Proyectarse es creer, anhelar y ver la vida como posibilidad, no como algo fijo, sino como un futuro en construcción; “los seres humanos somos mucho más que el cúmulo de nuestras circunstancias, podemos concebirnos, imaginarnos, proyectarnos como sujeto de posibilidad, darle espacio a la promesa de consolidación del trayecto de vida. (Ruiz y Prada, 2012). La proyección permite, como lo asegura Bedoya (2009), tener sentido de vida y se constituye desde el contexto del sujeto, las relaciones que

establece, sus intereses y motivaciones, así, “el tipo de relación que el sujeto establece con su medio determina en gran parte lo que será en el futuro y la forma como se relacionará con el mundo” (p. 205).

La proyección conlleva el conocimiento de sí mismo y del contexto en el que se vive, los retos y posibilidades que se tienen para alcanzar las proyecciones, metas y sueños. El conocimiento del contexto permite que los sujetos reconozcan su territorio, el lugar que habitan, su pasado, su presente y las realidades que les pueden permitir proyectarse. Hablar de territorio es reconocer que los sujetos conviven y se construyen en y desde el espacio que habitan y que apropian desde la interacción con el otro. Como lo afirma Silva (1992) citado por Franco & Torres (2006), se constituye como factor de identidad “el reconocimiento de un territorio, cuyas características imprimen un sello de pertenencia y dan identidad, puesto que los personas lo transforman de acuerdo con las necesidades e intereses” (p. 18). Este conocimiento del contexto posiciona a los sujetos, desde el reconocimiento del lugar que cada uno ocupa en el mundo y su papel activo en su construcción.

Como insumo de la construcción del árbol de problemas se obtuvo el siguiente esquema que recoge causas y efectos de la problemática y que sirve a su vez para establecer las estrategias de intervención pedagógica:

Tabla 1. Explicación del problema.

Problema principal

Hecho	Causa	Efecto	Eje problemático
Poca proyección.	Desconocimiento de historia de vida.	<ul style="list-style-type: none"> • No consolidación del trayecto de vida. • Bajo nivel académico. • Deserción y repitencia 	¿Quién soy? ¿De dónde vengo? ¿Qué lugar ocupo en el mundo?
Escaso posicionamiento.	Desconocimiento del contexto.	<ul style="list-style-type: none"> • Baja participación en actividades institucionales. • Indiferencia frente a situaciones del entorno. • Deterioro ambiental y físico del colegio. 	¿Cómo puedo transformar mi realidad?

Fuente: Elaboración propia.

IED a través de la elaboración de relatos y el reconocimiento de sus trayectos de vida.

Específicos

- Fortalecer procesos de posicionamiento que fomenten la participación de los estudiantes en las dinámicas institucionales.
- Reconstruir la historia de vida, resaltando elementos que permitan el autoconocimiento.
- Estructurar trayectos de vida en los diferentes niveles a partir de elaboraciones de relatos y acudiendo al método epistolar.
- Fomentar el pensamiento crítico desde una reflexión en torno al Bicentenario a partir del reconocimiento su trayecto de vida y la memoria como sujetos sociales.

Referentes conceptuales

También lo público, desde lo mediático, instituye la idea de la ciudad virtual permeada por los no lugares —en los que no tiene cabida la intersubjetividad ni lo relacional—, que plantea identidades múltiples y fragmentadas. La identidad en el marco de esta globalización, y el sentido de lo público, se aprecian, según Barbero (1997): “Las fronteras hoy no son solo borrosas, sino móviles se trasladan de uno a otro campo, desplazando el sentido de las identidades culturales”. El desplazamiento de la cibercultura con sus identidades frágiles e instantáneas dependen del éxito del mercado y las dinámicas del consumo, en la que el capital impone unos estilos de vida que el sujeto debe asumir de forma independiente a sus necesidades reales y a su conciencia. La ciudad, otrora símbolo de unidad nacional se ha fragmentado, la presencia-ausencia de los no lugares, en los que todo está permitido y que carecen de significancia real, ha generado un quiebre en las relaciones intersubjetivas que los ciudadanos han establecido con el espacio urbano, fomentado la preeminencia del no lugar —y con él lo virtual— sobre el espacio real.

Las identidades se transmutan de acuerdo con la celeridad del producto. En la política ocurre lo mismo, los medios sobrecargan al espectador —potencial elector— respondiendo a los intereses del sistema, mueven irrestrictamente los márgenes de favorabilidad e invisibilizan posturas que no renten significativamente, o que juzguen el establecimiento; el ciudadano neutralizado por los mecanismos de control de la hegemonía

dominante termina por saciarse o perder el interés en el ejercicio político —ejemplo los altos índices de abstencionismo—, hecho que afecta su conciencia crítica y su acción en el mundo.

Entonces surge la pregunta: ¿Desde dónde pensar la identidad cuando la globalidad se presenta como discurso único, hegemónico y totalizante?, desde sus análisis de la cultura y los medios en Latinoamérica, plantea la necesidad de entender la globalidad desde el conflicto permanente entre la inserción y la exclusión, aspectos intrínsecos del lenguaje global, y propone una toma de postura frente a las dinámicas discursivas que regulan las nuevas formas de apropiación de la identidad y de las representaciones que los sujetos hacen del mundo. El oficio de los intelectuales y las ciencias humanas es reconocer las nuevas formas de identidad que plantean nuevos tipos de identificación surgidos de la comprensión del nuevo espacio público, refundar críticamente el mundo y señalar derroteros para afrontar la vida y generar horizontes de sentido. Esta condición permite plantear una nueva concepción del sujeto, ya no desde el discurso hegemónico, sino desde el múltiple universo de posibilidades que nos plantean los flujos comunicativos y los espacios develados que surgen de formas alternativas de interacción humana. Como diría Freud citado por Guevara (1995), “Ahí donde el amor despierta muere el yo”. Siguiendo a Sepúlveda (2010):

El curso de vida de los sujetos está íntimamente asociado al tiempo y lugar que enmarca sus experiencias concretas. Este principio apunta a que el análisis debe considerar, de manera predominante, el contexto histórico social y geográfico en que se desenvuelve la vida de las personas (p. 87).

Este contexto nos permite situarnos en la categoría de posicionamiento que concebimos como el reconocer el lugar que habitamos, su pasado, su presente y nuestro porvenir. Identificando que nuestras costumbres, nuestros gustos y algunos de nuestros recuerdos están compartidos con los demás y hallamos un punto de encuentro, un lugar común. Por eso afirman Ruiz y Prada (2012) que nos posicionamos entre otros, con otros, por otros, a propósito de los otros. El posicionamiento es reconocer el lugar que ocupamos en el mundo.

No es fácil reconocer el lugar que habitamos, tanto desde una perspectiva territorial como personal, ya que hablar de lugar no solo hace referencia al espacio físico, sino a los no lugares que han dejado huella en nuestro ser y están compartidos con los otros en la memoria (Auge,

2000). Asimismo, no es fácil reconocerse como estudiante de colegio público en el Sur de la ciudad, en la localidad 19 de Ciudad Bolívar, caracterizada por el abandono distrital, la economía informal y prácticas sociales y culturales asociadas al desarraigo y las violencias. Estos factores, sumados a otros, familias desestructuradas, ausencia de patrones y hábitos, desconocimiento de lo público, hacen que este posicionamiento y su carga de autonomía se noten ausentes en la cotidianidad y las relaciones con los otros.

Es por eso la urgencia de una escuela que no solamente forma para la autonomía, sino que a su vez para la participación, el hacer y la toma de decisiones conjuntas, ya que lo público es una construcción de todos desde el afecto y el reconocimiento de los contextos. El sujeto no puede ser un agente pasivo del mercado, sino que debe consolidar un discurso y una acción que responda a su utopía, esto es, la consolidación de su autonomía, pero también el momento clave en que ofrece resistencia a la dominación y a la hegemonía del proyecto neoliberal.

El sujeto social se inserta así en una utopía como voluntad colectiva que dimensiona al sujeto como actor político, inscrito a un contexto y a unas determinadas coyunturas. Todas las identidades se relacionan con un proceso histórico, que colocan al sujeto social en un plano de discursividad en que se reflejan sus deseos, necesidades y conciencia. La subjetividad es una práctica social que surge de la cotidianidad y se desarrolla a través de lo público como el escenario de encuentro de las intersubjetividades, proponiendo así una búsqueda de su autonomía y la proyección de horizontes que den sentido a su estar en el mundo, solo así se pueden generar formas de acción y resistencia a las formas de dominación reinantes.

Los trayectos se vinculan al proceso transicional de los sujetos, el paso del individuo al actor social (Touraine, 2000). Se llega a ser un actor social al salir de la esfera del yo, al encontrarse y crear con los demás. Esta expresión de sincronía, de afecto, se centra en la empatía, que podemos entender como fuerza y creación, expresión clara de nuestra autenticidad. La felicidad es la manifestación del deber cumplido —entendido como el servicio que prestamos a la vida—. Según Hellinger (2014), “la felicidad es el éxito de servir a la vida”. Hacer las cosas bien, tomar decisiones inteligentes y crear con los otros con el fin de transformar.

Así, la construcción de identidad es un desafío permanente, influido por las vivencias, el territorio y los discursos. La escuela debe promover estas construcciones, y los docentes generar conciencia y transformar desde sus prácticas todo aquello que parece fijo, inmóvil, destinado. Rendón (2000) afirma que “a la escuela le compete comprender lo público como espacio de interés colectivo. Entender la escuela como plataforma de fortalecimiento, de cohesión social, ya que la fragmentación dificulta el pacto político social y provoca freno al cambio”.

En la aplicación de nuestro proyecto partimos de la afirmación de que la construcción de la identidad en la escuela va más allá de lo académico. Creemos necesaria la memoria porque empodera a los sujetos que a través de ella buscan reconocer su realidad, también el pensamiento crítico, en tanto este despierta la curiosidad, la exploración de opciones, la promoción de la creatividad desde formas imaginativas y diferentes (Facione, 2007).

Ahora, la participación, elemento fundamental en el desarrollo comunitario, no solo debe reconocerse desde el hacer, sino en la proposición del quehacer partiendo de la experiencia de todos —estudiantes, comunidad, docentes y directivos— para trazar caminos hacia un hacer significativo, transformativo y con una fuerte conciencia social.

La participación nos lleva a salir de las limitaciones y cohibiciones, proponiendo, fomentando, y formando al sujeto para que asuma el papel rector de su vida y que encuentre su lugar de enunciación; podemos afirmar con Kaplún (1998) que “el participante rompiendo esa dilatada cultura del silencio, pase a decir su palabra y construir su mensaje” (p. 193). Así, esta idea de participación es ya un desafío, una lucha cotidiana, permanente contra lo instituido.

Pensamiento crítico

El objetivo es educar ciudadanos comprometidos, que sepan lo que están haciendo y lo hagan junto a los demás para que lo hagan junto a los demás.

Pagés, J. (2009).

Partiendo de la problemática planteada, surge nuestra propuesta encaminada hacia cómo lograr en los estudiantes la construcción de su proyección, con sus contextos e identidades desde el desarrollo del pensamiento crítico, siendo necesario definir este enfoque en el que encontramos dos corrientes bien definidas, desde lo social (PCS) relacionada a los cambios de modelos epistemológicos tendientes a la transformación de sujetos y colectivos, y desde la educativo donde se define el enfoque cognoscitivista (PSC) el cual se centra en el desarrollo de procesos de pensamiento específicos de los saberes de cada disciplina (Tamayo, Zona y Loaiza, 2015); de acuerdo con la problemática planteada, consideramos que el PCS nos aporta elementos que nos permiten el fortalecimiento de las identidades y a su vez el desarrollo de una conciencia de participación ciudadana más clara.

Con el enfoque de PCS es posible desarrollar categorías como lo relacional, que busca que los sujetos identifiquen los acontecimientos que han marcado la memoria colectiva y los contextualicen a sus realidades cotidianas para asumir procesos de concienciación y autonomía; la desnaturalización que pretende cuestionar aquello dado como cierto y fijo y no naturalizar el accionar de los sujetos y las comunidades.

La memoria histórica que interroga nuestro pasado y propone nuevas lecturas para entender los fenómenos actuales, desde la crítica, la comprensión y la transformación de visiones, percepciones y sentidos. Por último, las identidades que se reconocen desde la pluralidad, la diferencia y el reconocimiento de los otros, identificando territorios, saberes y prácticas que fortalecen la participación de los sujetos en la construcción de sus realidades.

El desarrollo y consolidación de estos procesos, se puede presentar de forma simultánea. Siendo una muy buena fundamentación que nos permite de una manera más amplia plantear actividades interdisciplinarias. Partiendo de estos sugerimos el desarrollo de estrategias para fortalecer cuatro categorías desde las prácticas interdisciplinarias, a partir de 4 cuestionamientos

¿Quién soy?	Identidad
¿De dónde vengo?	Memoria
¿Dónde estoy?	Posicionamiento
¿Adónde voy?	Trayectos de vida

La coyuntura del Bicentenario nos abre la posibilidad de cuestionarnos como escuela los alcances de la memoria como eje interdisciplinar, para abordar las categorías de análisis dentro de la práctica educativa con el fin de interrogarnos por la identidad y las trayectorias que los estudiantes han ido construyendo a lo largo de sus vivencias educativas y así generar estrategias pedagógicas que desarrollen el pensamiento crítico social.

Entendemos que este no es un proceso de índole lineal, pues dentro de cada proceso y pregunta planteada se desarrolla intrínsecamente y de manera simultánea procesos pertinentes al PCS.

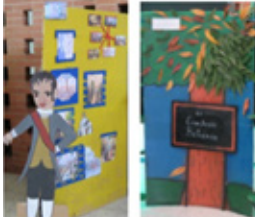
Por lo tanto, plantemos varias estrategias de trabajo para poder consolidar nuestros objetivos:

La cartografía social donde se construye un mapa social de los estudiantes desde sus trayectos de vida: memoria, territorios, posicionamiento y proyecciones, estos relacionados con algunos aspectos del proceso histórico del bicentenario, para así poder reconocer aspectos como la empatía, la crítica y la comprensión de los acontecimientos.

La ética del cuidado, entendida esta como las prácticas del sujeto que se forma a sí mismo en su acceso a la verdad (Cubides, 2006), a través de acciones que conduzcan al estudiante a formarse autónomamente en sus procesos de aprendizaje y que lo lleven a reconocerse como actor comprometido con los mismos.

Partiendo de la ética del cuidado nos trasladamos a la formación de hábitos que se constituyen en prácticas de sí y colectivas, promotoras de la autonomía y la convivencia elementos comunes a todos en nuestros trayectos de vida.

Por último, los trayectos de vida, el paso a paso que se construye desde el territorio, la memoria, los anhelos, las prácticas y los discursos, estos que nos permiten tejer las múltiples identidades que vamos hilando en la vida, y articularlos a proyectos con-sentido desde los órdenes personal, colectivo y político.

Estrategia pedagógica		
Memoria e identidad una mirada interdisciplinar al Bicentenario: Fortalecer la memoria colectiva desde el reconocimiento de aspectos interdisciplinarios del periodo de Independencia de nuestro país.		
Justificación	Acciones	Avances
<p>La estrategia propone revisar el concepto de Bicentenario y cuestionarlo desde diversas visiones construidas de manera interdisciplinar.</p> <p>Teniendo en cuenta que las identidades son fundamentales, hay que preguntarse por el pasado como ciudadano colombiano para dar respuesta a la pregunta ¿De dónde vengo?</p> <p>La integralidad de saberes (construidos desde las diversas disciplinas) influye en la lectura del mundo y en la manera como nos acercamos al conocimiento desde la creación y el descubrimiento.</p> <p>La participación de los estudiantes en la dinámica institucional resalta su papel activo en la misma, favoreciendo su proyección dentro de la comunidad educativa.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construcción de la propuesta desde el equipo docente de grado noveno. Se establecen grupos de trabajo con los estudiantes y temáticas a abordar. 2. Desarrollo de la temática al interior de cada clase. En cada curso se establece un grupo de trabajo para cada temática. Los docentes dan las explicaciones necesarias al interior de las clases, guían a los estudiantes para la consulta de la información y la construcción de la presentación. 3. Construcción de los <i>stands</i> al interior de las clases según los criterios: exposición temática, recurso audiovisual y actividad interactiva. 4. Presentación de <i>stands</i> a la comunidad educativa 5. Evaluación realizada por los docentes y estudiantes que visitan cada <i>stand</i>, a partir de algunos criterios compartidos previamente. 	<p style="text-align: center;">Asignatura y tema</p> <p>Matemáticas Economía de la colonia e independencia</p> <p>Informática Comunicación en el periodo de la independencia</p> <p>Educación física Deporte hace 200 años Sociales Guerras de independencia</p> <p>Ciencias Expedición botánica; enseñanza y avance de la ciencia</p> <p>Español Crónicas de la independencia</p> <p>Temáticas trabajadas desde cada asignatura:</p> <p>Muestra de <i>stands</i> estudiantiles</p>  <p>Estudiantes explicando a compañeros de primaria</p>

Estrategia pedagógica		
Me reconozco: Un acercamiento a mi realidad. Formato encuesta		
Justificación	Acciones	Avances
<p>Acercamiento a las percepciones, sentimientos y valores que han constituido a los estudiantes desde sus historias de vida, así como su relación con la institución educativa. ¿Quién soy? Pregunta central por la existencia que a su vez encierra el lugar que habitamos, las memorias y vivencias que marcan nuestra vida. Desde ¿Dónde estoy? La estrategia permite reconocer la realidad en la que los estudiantes se encuentran inmersos y las posibilidades de proyección.</p> <p>El reconocimiento de la realidad se centra en el conocimiento y sentimiento hacia la familia, la institución y las expectativas de vida de los estudiantes, esto con el fin de tener un mapa general que permita entender nuestra configuración como sujetos desde lo que nos rodea.</p>	<p>Construcción del instrumento y establecimiento de propósitos de éste.</p> <p>Presentación del instrumento a los estudiantes.</p> <p>Diligenciamiento de la encuesta por los estudiantes Recolección de resultados Análisis de resultados con los estudiantes a partir de la construcción de infografías sobre ¿quiénes somos?</p>	<p>La infografía muestra los resultados de una encuesta. El primer gráfico, 'EBAO', es un gráfico de barras que muestra la distribución de respuestas. El segundo gráfico, 'TU FAMILIA ESTA CONFORMADA POR', es un gráfico de sectores que muestra la composición de las familias. El tercer gráfico, 'NIVEL DE ESTUDIOS ALCANZADO POR TU PADRE ES', es un gráfico de barras horizontales que muestra el nivel de estudios de los padres. El cuarto gráfico, 'NIVEL DE ESTUDIOS ALCANZADO POR TU MADRE ES', es un gráfico de barras horizontales que muestra el nivel de estudios de las madres.</p>
Estrategia pedagógica		
Reconociendo mi recorrido: La narrativa de mi vida		
Justificación	Acciones	Avances
<p>Construcción de narrativas que nos permitan identificar y perfilar las vocaciones de los estudiantes, donde se incluyen gustos, intereses, fortalezas y debilidades, así como rastrear su territorio y vivencias, esto es, sus trayectos de vida.</p> <p>Con miras a la proyección de una opción de educación superior y la</p>	<p>Construcción de la propuesta y escritura desde el grupo docente.</p> <p>Primer escrito: desde la clase de ciencias se propone la lectura del artículo “La lectura también es cuestión de genética”, donde se plantea el cuestionamiento frente a si la habilidad lectora es innata o adquirida. A partir del texto se propone</p>	<p>La imagen muestra la portada de un artículo titulado 'La lectura también es cuestión de genética'. La portada incluye una imagen de una estructura de ADN y una imagen de un libro con una figura que parece estar leyendo o interactuando con el texto.</p>

Estrategia pedagógica		
Reconociendo mi recorrido: La narrativa de mi vida		
Justificación	Acciones	Avances
<p>ubicación en alguno de los énfasis de profundización que ofrece la institución educativa, las narrativas brindaran la posibilidad de hacer una mejor elección más acorde a su ser y la construcción de ¿A dónde voy? Desde el reconocimiento de sus sueños, metas y expectativas.</p> <p>El tejido como lo expresa Nantes (2017) es una herramienta narrativa para comunicar la memoria en muchas culturas, debido a su carácter metafórico e ilustrativo para plasmar la cotidianidad”. Para los estudiantes la construcción de su tejido representara el camino recorrido.</p>	<p>a los estudiantes responder las preguntas: ¿Mis habilidades son heredadas o adquiridas? y ¿qué influencia ha tenido mi familia y el entorno en lo que soy como persona?</p> <p>“Soy yo”. Desde la presentación del programa de profundización de la institución, en la clase de español se plantea los estudiantes la realización de un test de inteligencias múltiples que les permita reconocerse desde el ¿Quién soy? Los estudiantes se representarán a partir de un dibujo que acompañan con una descripción de sí mismos desde sus fortalezas, debilidades, gustos y proyecciones, como respuesta a ¿a dónde voy?</p> <p>Tejiendo mi historia, formando mi identidad. Actividad donde los estudiantes a partir de la realización de un tejido personal que simboliza su recorrido desde las preguntas: ¿Quién soy? ¿De dónde vengo? ¿dónde estoy? ¿A dónde voy?</p>	

Plan de acción			
Objetivo general: Promover estrategias pedagógicas de aula que permitan generar identidades en los estudiantes de grado noveno del Colegio Cundinamarca IED.			
Línea de acción	Actividad	Indicador de logro	Evaluación
Fortalecimiento de procesos de posicionamiento que fomenten la participación de los estudiantes	Memoria e identidad a mirada interdisciplinar al Bicentenario.	Porcentaje de participación de los estudiantes en la construcción y presentación de stands.	Calidad de los stands elaborados desde la pertinencia en la información, calidad de la exposición, trabajo en

Plan de acción			
Objetivo general: Promover estrategias pedagógicas de aula que permitan generar identidades en los estudiantes de grado noveno del Colegio Cundinamarca IED.			
Línea de acción	Actividad	Indicador de logro	Evaluación
en las dinámicas institucionales. Fomento del pensamiento crítico desde una reflexión en torno al Bicentenario y su trayecto de vida y la memoria como sujetos sociales.		Impacto en la dinámica institucional. Reconocimiento de la realidad.	equipo, el uso de recursos audiovisuales. Número de cursos que participaron de las exposiciones y evaluación de la actividad por los estudiantes y docentes. Reflexiones construidas por los estudiantes acerca del Bicentenario y la memoria.
Reconstrucción de la historia de vida, resaltando elementos que permitan el autoconocimiento.	Me reconozco: Un acercamiento a mi realidad.	Participación de los estudiantes en el diligenciamiento del instrumento. Elaboración de infografías que den cuenta de los resultados de la encuesta.	Construcción y presentación de infografías por parte de los estudiantes.
Presentación de trayectos de vida en los diferentes niveles a partir de elaboraciones de relatos y narrativas.	Reconociendo mi recorrido: La narrativa de mi vida.	Construcción de historias de vida desde los elementos trabajados en cada una de las actividades. Presentación-conversatorio “Tejiendo mi historia, formando mi identidad”.	Socialización de las reflexiones en torno al escrito ¿Mis habilidades son heredadas o adquiridas? Presentación del afiche “Soy yo”. Elaboración y presentación del “tejido como símbolo de mis trayectos”.

Referencias

- Auge, M. (2000). *Los no lugares: Espacio de Anonimato*. Editorial Gedisa: Barcelona.
- Bedoya, M. (2009). La identidad como parte constitutiva del sentido de vida y la proyección a futuro. *Plumilla Educativa*, 6(1), 203-211. Recuperado de: <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.6.573.2009>
- Cubides, H. (2006). *Foucault y el sujeto político*. Bogotá: Iesco.

- Duero, D. y Limón G. (2007). Relato autobiográfico e identidad personal: Un modelo de análisis narrativo. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 2, 232-275.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>.
- Franco, M. y Torres, R. (2006). Identidad y Ciudadanía: Nuevos territorios para la didáctica de la geografía. *Revista Educación y educadores*, 6.
- Garriga, J. (2014). *La llave de la buena vida*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Guevara, E (1995). *Diarios de motocicleta*. Verso Books Latinoamérica.
- Kaplún, M. (1998). *Una Pedagogía de la Comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Martín-Barbero, J. (1997). *Descentramiento cultural y palimpsestos de identidad. Estudios sobre las culturas contemporáneas*, III(005), 87-96.
- Nates, M. (2017). *Narrar con hilos: la memoria y la narrativa como herramientas de sanación a través del tejido*. Trabajo de grado para optar al título de Comunicación Social. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/34482/NatesBernalMariaElvira2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rendón, S. (2011). *Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social*. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/polis/2367>.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Sandoval, R. (2000). La dimensión política en la constitución de la Identidad del sujeto. *Espiral*. Abril, 6(017), 71 – 83.

Sepúlveda, L. (2010). *Las trayectorias de vida y el análisis de curso de vida como fuentes de conocimiento y orientación de políticas sociales*. Tomado de: <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/Perspectivas/article/download/436/386/>

Tamayo, O., Zona, R. y Loaiza, Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133.

Touraine, A. (2000). *Crítica de la Modernidad*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Mediaciones didácticas que promueven pensamiento lógico matemático y crítico... dando un sentido diferente al material reciclado y reutilizable

Naydú Prieto Beltrán¹
Rossmajer Guataquira López²

Contextualización

A principio del 2018, en el Colegio Aníbal Fernández de Soto, las docentes del área de Matemáticas de la jornada tarde realizaron algunas reflexiones pedagógicas y didácticas respecto a sus clases y los logros de aprendizaje alcanzados en las mismas. De tales reflexiones surge en ellas la iniciativa de apartarse un poco de las clases tradicionales que realizaban y del afán de impartir contenidos en el aula de clase, para darle cabida a una propuesta metodológica de trabajo en la clase que promoviera la creatividad, la inventiva, el fortalecimiento de habilidades sociales y emocionales y la motivación por aprender en los estudiantes.

Por tal motivo, realizaron algunas indagaciones de métodos de enseñanza que les permitieran allegarse a tales propósitos, encontrando en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) un modelo de aprendizaje “con el cual los estudiantes trabajan de manera activa, planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase” (Blank, 1997; Harwell, 1997; Martí, 2010, p. 3, citados por Universidad EAFIT, Rojas y Hernández, 2012). Un modelo de apren-

- 1 Magíster en Educación, Ingeniera Industrial. Docente de Matemáticas del Colegio Aníbal Fernández de Soto IED, jornada tarde. Correo electrónico: naydu.prieto.b@hotmail.com.
- 2 Magíster en Educación, y Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas. Docente de Matemáticas del Colegio Aníbal Fernández de Soto IED, jornada tarde. Correo electrónico: rossmajer@yahoo.com.

dizaje que le permitiría a los estudiantes, en las clases de Matemáticas, la exploración, creatividad, indagación y planteamiento de soluciones a problemas.

Para la implementación del ABP en las clases, se definieron seis líneas de trabajo: una por cada grado escolar —de sexto a noveno— y acorde con las edades de las y los estudiantes y con algunas temáticas fundamentales establecidas en el plan de estudios para Matemáticas. Se fijó como meta que cada línea de trabajo debía responder a una problemática que tuviera la institución y que la solución a dicha problemática debía ser establecida y elaborada por los estudiantes, siendo amigables con el medio ambiente, generando un impacto social positivo en su comunidad escolar y desarrollando habilidades de emprendimiento.

De esta manera, desde el veintidós de enero de 2019, grado sexto y séptimo inició la creación de una huerta escolar; grado octavo, la elaboración de sillas y mesas con botellas de plástico; grado noveno, creación de instrumentos musicales con elementos reusables y reciclados; y grado décimo y once, la construcción de dispositivos de juego que potencien el aprendizaje de sus compañeros de primaria.

Cada uno de estos grados, en sus clases de Matemáticas y Emprendimiento, abordaron la problemática detectada e iniciaron un proceso de indagación respecto a las posibles soluciones que podían implementar, de tales posibilidades eligieron la que consideraron estaba más a su alcance y era viable de realizar en el colegio. Posteriormente, llevaron a cabo sesiones de clase en las que discutieron las maneras adecuadas de implementar la solución, hicieron acuerdos de cómo hacerlo, diseñaron prototipos para validar su propuesta y realizaron los modelos a gran escala para implementar soluciones. Tales indagaciones, acuerdos y métodos, fueron registrados en un informe de investigación que elaboraron en sus clases de emprendimiento.

Con tales procesos, para finales de agosto de 2019, se tenían avances: el grado sexto ha sembrado y cuidado plantas aromáticas y séptimo ha sembrado y cuidado hortalizas; ambos grados han hecho su huerta en recipientes y los mantienen en sus casas, debido a que en el colegio no fue posible un espacio para hacerlo. Grado octavo elaboró once sillones grandes usando botellas de plástico, los cuales fueron producidos por todos los estudiantes de la jornada tarde bajo el liderazgo de estos estudiantes; actualmente, estos muebles ya no existen en la institución dado que fueron

botados a la basura por una mala interpretación de una orden dada por el rector de la institución al personal de servicios generales. Grado noveno formuló una encuesta para todo el colegio acerca del uso y preferencias de los instrumentos musicales y realizaron prototipos de algunos instrumentos musicales usando material reusado o reciclado. Y los grados décimo y once realizaron dispositivos de aprendizaje para enseñarles a los estudiantes de primaria conceptos de matemáticas y de inglés.

Cada uno de estos proyectos atendió la problemática detectada y procuró ser amigable con el medio ambiente, desarrollar habilidades de emprendimiento y dejar una huella positiva en su institución; adicional a ello, permitió el abordaje de algunos temas matemáticos de importancia para cada grado, pero, sobre todo, potenció en los estudiantes, el trabajo en equipo y la resolución de problemas.

El proyecto de aula realizado por grado octavo y un proyecto de décimo y uno de once, fueron presentados en el Colegio San Bernardino de Bosa, el veintiuno de agosto del presente año, en el marco de su celebración del día de la matemática. Allí, los estudiantes dieron a conocer el proceso seguido, los aprendizajes logrados y el producto elaborado en el transcurso de sus clases de matemáticas y emprendimiento en este año.

Es así como se inicia el reto de estructurar, visibilizar y sustentar conceptual y pedagógicamente la experiencia, para lo cual se inicia el proceso de participación en el acompañamiento pedagógico del nivel inicial, en el contexto del programa de pensamiento crítico. En este contexto se presenta este escrito derivado de dicho acompañamiento, el cual contiene la problematización, respaldado con evidencias, la elaboración de una escena incongruente como una forma de representar y ampliar la problemática de la experiencia, el esquema de conceptos y el sustento teórico, las estrategias didácticas como mediaciones desde la reutilización de material reciclable, y el plan de acción derivado de todo lo anterior.

Antecedentes

La iniciativa de cambiar la práctica docente que se venía implementando en las clases de Matemáticas de la jornada tarde del colegio Aníbal Fernández de Soto, inició en una reunión de área cuando se discutían las causas de los bajos resultados alcanzados en la prueba Saber 11 2018. De allí surgió la idea de leer artículos de educación matemática que die-

ran luces frente a métodos adecuados para la enseñanza de esta ciencia, y también se planteó la idea de asistir a charlas y/o conferencias de educación matemática para evaluar la propia práctica y conocer cuáles eran las discusiones que había hoy respecto a la educación que debe ofrecer la escuela.

Uno de los artículos consultados fue “El conocimiento escolar, el des-conocimiento escolar” del profesor Dino Segura (1999). La lectura de dicho artículo posibilitó hacer una mirada crítica de nuestra práctica docente, por estar estrechamente relacionada con las inadecuadas prácticas que describe el autor en este artículo, pues gran parte de las clases que realizábamos exigían al estudiante adquirir información, pero no les permitía ganar conocimiento, ya que se estaba dejando de lado el reconocimiento de que...

[...] un papel importante de la escuela sería el de convencer a nuestros jóvenes de que el conocimiento sí es posible, de que la creatividad tiene un lugar en el quehacer cotidiano del aula, que sí es posible articular lo que se aprende con problemáticas concretas de la escuela o su entorno (p. 7).

Lo cual, muy probablemente estaba ocasionando que los estudiantes logran resolver ejercicios típicos de la aritmética, el álgebra o el cálculo, pero se les dificultara hacer transposición de esa información para solucionar, creativa e ingeniosamente, situaciones reales de su vida cotidiana o de su contexto.

Por otra parte, se asistió a una charla dictada por el profesor Gabriel Benavides Rincón, el veinticuatro de enero de 2019, en un evento realizado por la Editorial Norma. En esta charla el docente hablaba acerca de los derechos básicos de aprendizaje y las mallas de aprendizaje, enfatizando en que tales documentos no son camisa de fuerza, sino orientaciones pensadas para ayudar al maestro en su diseño del plan de estudios.

En dicho encuentro Benavides hizo una invitación a todos los maestros para ser diseñadores sociales de currículo, pensando los contenidos amarrados a las habilidades, generando equidad social en lo que se enseña y evalúa, trabajando más en los procesos que en las disciplinas, realizando proyectos sostenibles en el tiempo y trabajando en equipo para tejer redes de maestros.

Los discursos de los profesores Segura y Benavides incentivaron el cambio de metodología de la clase y el diseño de un plan de estudios que permitiera atender la mayoría de sus recomendaciones frente a lo deseable en la enseñanza de las matemáticas hoy. Para tal efecto, se decidió diseñar proyectos para cada grado escolar —de sexto a once— y desarrollar dichos proyectos bajo el método de aprendizaje ABP, ya que en la revisión teórica realizada se encontraron algunas experiencias de aula desarrolladas bajo este método y que estaban en sintonía con las pretensiones que se tenían. Un ejemplo, es la huerta escolar del Colegio Leonardo Posada-Matemáticas (Hueslepo-Math), creada en el 2017³ y que surgió para suplir la necesidad de la institución de crear una huerta en un espacio inutilizado por más de seis años y establecerla como un aula de aprendizaje en el área de Matemáticas.

Posteriormente, nos vinculamos al Diplomado en Pensamiento Crítico liderado por el IDEP con la intención de fortalecer la formación pedagógica y didáctica que se tenía hasta el momento y para recibir orientación profesional en la implementación y desarrollo de la propuesta educativa iniciada.

En este acompañamiento pedagógico del nivel inicial se encontraron otras apuestas educativas que guardaban estrecha relación con la nuestra: ya no centraban su mirada la enseñanza de temas específicos sino en el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo.

Este espacio de formación se convirtió en un refugio y en un faro de luz en pro de darle continuidad a los proyectos iniciados, pues nos permitió evidenciar que no estábamos solas y que las apuestas hechas, aunque fueran poco comunes, no eran descabelladas, ya que el diseño de la experiencia de aula para cada grado escolar, bajo la modalidad de realización de proyectos, tenía estrecha relación con los modelos actuales de aprendizaje que tienen más éxito en el logro de sus propósitos porque “tratan de vincular la enseñanza de las habilidades del pensamiento crítico con situaciones o problemas cotidianos fomentando la toma de conciencia sobre las limitaciones en la forma de pensar y el enfrentar los problemas (Saiz y Fernández, citados por López, 2012, p. 57).

3 Para mayor información visite el blog de la Huerta Escolar en <http://huertaescolarr.blogspot.com/2018/08/>.

Y finalmente, en reconocimiento a la importancia que tiene la participación en redes de maestros, para tejer redes de conocimiento y recibir apoyo didáctico y pedagógico, el día 17 de mayo del presente año, se asistió a la convocatoria de Red de Huertas Escolares hecha por el Jardín Botánico de Bogotá. Allí, se conocieron proyectos huertas escolares que tienen lugar en la ciudad y dentro del Jardín Botánico, se aprendieron algunas técnicas y formas de realizar huertas y se conocieron algunas estrategias para incentivar la alimentación sana en los estudiantes a partir de la producción de sus huertas, y también, se realizaron algunos contactos importantes para la elaboración de la huerta en el colegio.

Justificación

En el Colegio Aníbal Fernández de Soto, ubicado en la localidad de Suba en Bogotá, desde hace dos años, se ha evidenciado que los estudiantes se encuentran desmotivados por las clases de Matemáticas, no participan, les da pereza realizar ejercicios, no realizan trabajos en casa y adicional a esto, lamentablemente no tienen el acompañamiento de sus padres; por tanto, no ven la utilidad que les pueda brindar la materia y mantienen una apatía constante, les da pereza investigar, realizar más de lo propuesto en clase y estudiar, lo que genera deficiencias en su desempeño académico.

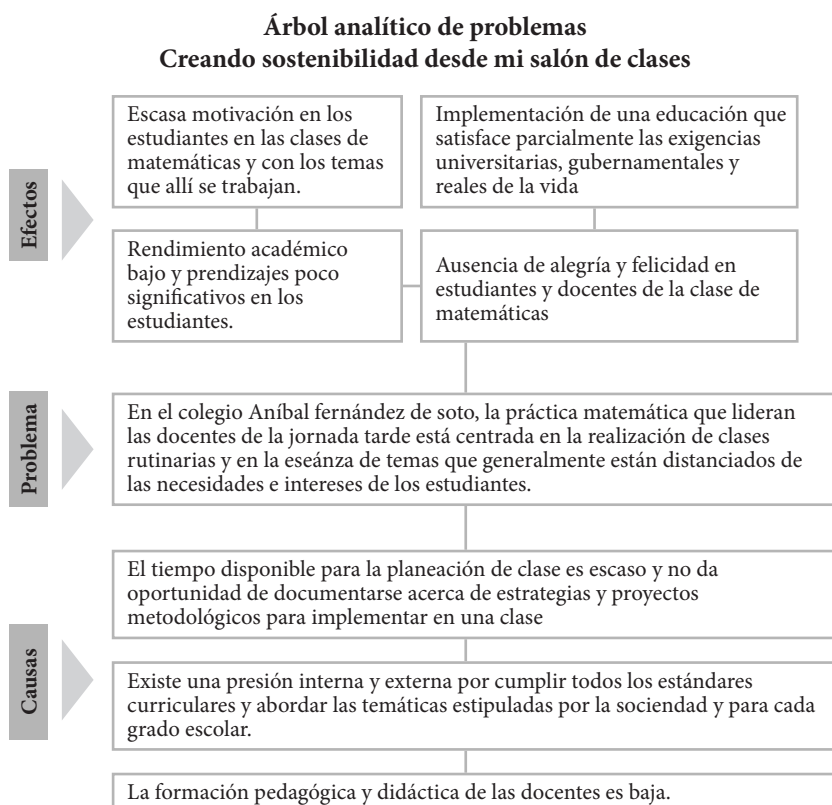
Se propone en reunión de área empezar a trabajar por proyectos con el fin de darle sentido a la materia; en diálogo con cada uno de los cursos se encuentran varias problemáticas en el colegio como la falta de aprovechamiento de los recursos reciclables provenientes del refrigerio y de la tienda escolar, ya que prácticamente todo es arrojado a la basura, los empaques plásticos en los que vienen los Alpinitos o las gelatinas, las cáscaras de fruta, las bolsas de los jugos, entre otros. Lo único que realmente se recicla son las bolsas transparentes en las que viene empacado todo el refrigerio; además, se suma la necesidad que tienen los estudiantes que estudian en contra jornada y realizan servicio social, de consumir el almuerzo en un sitio adecuado y digno, ya que en el momento deben comer en el piso, por cuanto no se dispone de sillas o espacios apropiados para que ellos consuman sus alimentos.

Los estudiantes de los grados superiores, quienes realizan servicio social en la sede de primaria, manifiestan que los niños no cuentan con recursos didácticos para el aprendizaje de las matemáticas. Los docentes

sólo utilizan el tablero para explicar las operaciones básicas, sin utilizar otros recursos disponibles como ayudas audiovisuales y que eso también genera que desde básica primaria se empiece a sentir apatía por la asignatura, ya que las clases son muy monótonas y se aburren con tantos ejercicios.

Al analizar esta situación, surge la necesidad de enfrentar todas estas problemáticas a través de un proyecto sostenible que combine el aprovechamiento de los recursos y satisfaga al mismo tiempo la necesidad que tienen los estudiantes de espacios adecuados para el consumo de sus alimentos y la elaboración de recursos didácticos como juegos matemáticos para los niños de primaria, en donde puedan practicar de manera diferente las diferentes operaciones básicas y les permita comprender otros conceptos y descubrir otras formas de aprendizaje.

Problema



Desde hace un par de años, se ha venido evidenciando la apatía que sienten los estudiantes por ingresar a la clase de Matemáticas, acompañada de la falta de motivación de los docentes por brindar a sus estudiantes una forma diferente de impartir la asignatura, haciendo que ellos se sientan a gusto y con deseo de conocimiento; es posible que la razón tenga mucho que ver con el hecho de que los docentes están acostumbrados a metodologías catedráticas, en donde el estudiante debe realizar exclusivamente lo que el profesor le diga y como él lo diga.

Al analizar la situación de dicho problema, se puede observar que existen diversas causas como la falta de capacitación docente en procesos creativos. Si bien los maestros cuentan con una formación profesional de base, adolecen de fundamentos conceptuales y pedagógicos sobre pensamiento creativo y cómo promoverlo con los estudiantes. También falta investigación con los estudiantes, dado que el énfasis del abordaje académico en ocasiones desconoce o no cuenta con la inclusión de la formación en procesos investigativos, y no se brindan las estrategias pedagógicas para brindar la orientación requerida. También se hace visible la carencia de recursos físicos que posibiliten responder a las demandas propias del contexto escolar, como exigencias curriculares lineales, poco tiempo para planeación de clases, falta de articulación con otras asignaturas, falta de salidas y experiencias pedagógicas que permitan desarrollar en los estudiantes un pensamiento crítico creativo.

Las consecuencias obtenidas son bajo rendimiento académico, aprendizajes poco significativos, resultados académicos muy bajos, ausencia de alegría en los estudiantes y docentes, desmotivación y pereza en cada una de las clases, implementación de exigencias que no satisfacen realidades sociales.

Al observar dicho problema se aborda otra situación con las docentes de área y estudiantes, en donde los desechos de los refrigerios no son reutilizados y sí generan bastante basura. Aprovechando esta coyuntura, se plantean varias opciones con los estudiantes, entre las cuales se encuentran la realización de una huerta escolar en donde se pueda aprovechar los desechos orgánicos como abono y en donde además los estudiantes puedan aprovechar para experimentar nuevas formas de aprendizaje de las matemáticas como la medición de medidas longitudinales, de superficie y volumen, la relación y proporción de medidas, fracciones, escalas y porcentajes, y la creación de una empresa en donde puedan aplicar movimientos financieros como costos, utilidad, ingresos, egresos y por-

centajes de ganancia. Con otros grados se analizó el reciclaje de botellas para la realización de pufs, a partir de la construcción sólida y con la resistencia necesaria para poder brindar un servicio a los estudiantes para que se puedan sentar, ya que actualmente se sientan en las escaleras o en el piso a consumir almuerzo especialmente los de contra jornada; Surgieron otras ideas con los plásticos y fue la construcción de teodolitos y cohetes o juegos que les permitieran a los niños de primaria tener un aprendizaje más didáctico y participativo, en donde ellos a través de la manipulación de los juegos implementaran un aprendizaje más significativo. Con el fin de atacar estas necesidades que se vienen presentando, se implementa con cada curso un proyecto que minimice los problemas que se afrontan en el colegio.

Se puede observar que la recepción es muy alta y los chicos están muy comprometidos con el trabajo, además de que en cada una de las experiencias se han reconocido nuevas formas de aprendizaje, no solo en el área de Matemáticas, sino en todas las áreas del conocimiento.

¿Estamos haciendo las cosas bien?

¡Cíñete al molde!

Reseña de la escena incongruente



En esta escena se muestra un salón de clases de Matemáticas en el que hay afiches que dicen: “No a los sueños”, “Vaya, vaya... Pensando, ¿verdad?”, “Otro día más sin que uses el trinomio cuadrado perfecto” y “Las operaciones matemáticas de primaria, secundaria, bachillerato, universidad y vida diaria”. Estos mensajes hablan acerca de las premisas y susurros que rodean a la clase de Matemáticas y que suelen ser incongruentes con aquello que se cree debería pasar en la escuela, la educación y en la vida diaria.

Por otra parte, hay dos caricaturas que semejan los muros del salón de clase, que muestran cómo al interior del salón de clases se realizan actividades que no tienen sentido para los estudiantes. Una de ellas hace

referencia a clases de matemáticas sistemáticas y algorítmicas y a chicos que se sienten muy lejanos de sentirse protagonistas de estas clases y de sentir que realmente están haciendo actividades que les permitan ser grandes profesionales, personajes y/o héroes. Y la otra caricatura, presenta a una maestra que repite oraciones en el tablero que son vacías para los estudiantes y por esto, una de las estudiantes, le pide que deje de pensar en ella y les enseñe realidades, conocimientos o saberes realmente importantes.

También se observa una mujer metida entre hielo con un birrete de grado, conectada, mediante un corazón roto, a sus alumnos que tienen caras tristes, aburridas y cansadas, lo cual habla de la imposibilidad que tiene la maestra para conectarse emotivamente con sus estudiantes y su clase.

Se ve también un símbolo de prohibido sobre una imagen de niños explorando e investigando su entorno, lo que refiere a cómo en este salón de clases estas acciones no son permitidas ni validadas. E igualmente, se ve una caneca de basura con comida en buen estado sobre una imagen de niños comiendo en el piso, lo cual representa los malos hábitos alimenticios y las malas prácticas de salubridad que existen en el salón de clase y en el colegio.

Por otra parte, se observa la imagen de una profesora usando el recuadro de un televisor para dictar su clase y los comentarios de otros profesores indicando que es incómodo usar este aparato pero es la única forma para que los estudiantes presten atención, con lo cual se hace referencia a cómo en las clases usamos dispositivos y recursos tecnológicos de manera inadecuada con la intención de mantener quietos a los niños y no con la intención de incentivar el aprendizaje y la curiosidad.

Y finalmente, se observa una maestra recortando los pensamientos de sus estudiantes y ajustándolos a un molde que tiene en su cabeza, lo cual consideramos es un problema usual entre los docentes y es querer cortar los sueños, la creatividad, la inventiva y las propuestas de los estudiantes por no ajustarse a los modelos que ellos tienen en su cabeza.

¿Estamos frustrando potencias mentales por ceñirnos a un molde?

Objetivo general

Diseñar y aplicar estrategias didácticas para la promoción del pensamiento lógico matemático y crítico a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes del Colegio Aníbal Fernández de Soto jornada tarde.

Objetivos específicos

Generar estrategias didácticas que respondan a las necesidades e intereses de los educandos, con mediaciones significativas, que tengan sentido para ellos.

Gestionar espacios institucionales, con directivos y docentes, que favorezcan la planeación de clase y brinden la oportunidad de actualización docente, con el fin de conocer estrategias pedagógicas para ser implementados en la clase de matemáticas.

Proponer una modificación al plan de estudios del área de matemáticas, estableciendo las habilidades de pensamiento lógico matemático y crítico en cada grado escolar y relacionarlas con las temáticas que servirán de pretexto para dicho fin.

Referente conceptual

Algunos de los campos temáticos que fundamentaron la implementación de esta propuesta de trabajo en el aula para fortalecer el pensamiento lógico matemático de los estudiantes están relacionados estrechamente con el saber matemático como campo de conocimiento o con la estrategia didáctica de enseñanza de dicho saber.

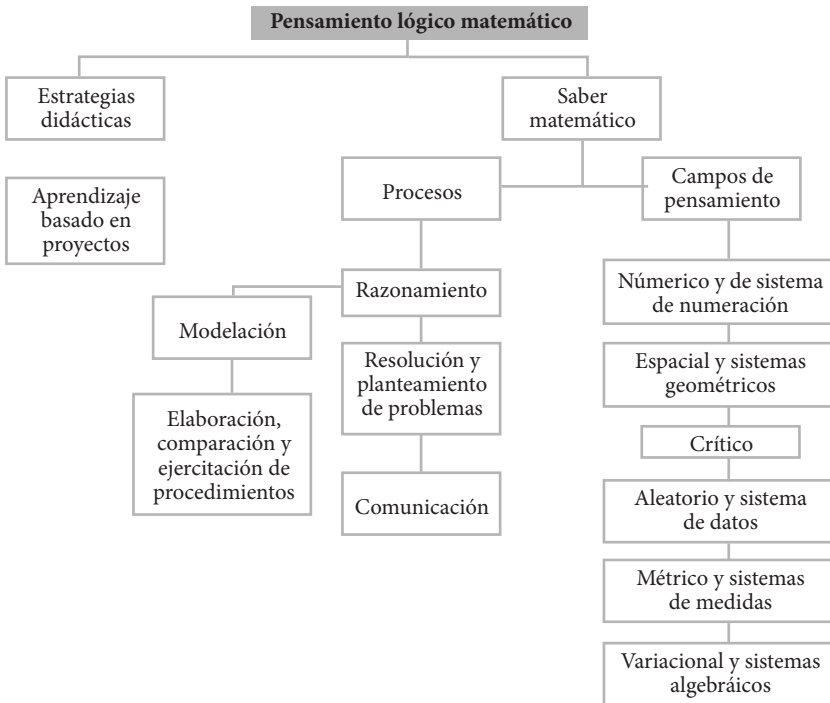
Para el caso del saber matemático, se tuvieron en cuenta los planteamientos de autores como Castellanos (2007), Ennis (2011), Orlich (2002), Santrock (2006), entre otros, en relación a sus aportes frente a cómo fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes y también se tuvieron en cuenta los lineamientos curriculares para el área de Matemáticas planteados por el Ministerio de Educación de Colombia (MEN, 1998), específicamente lo referido a los campos de pensamiento —pensamiento numérico, espacial, métrico, aleatorio, variacional— y los procesos matemáticos —razonamiento, resolución y planteamiento de problemas, comunicación, modelación, elaboración, comprobación y

ejercicios procedimentales— que se pueden llevar a cabo en el aula de clase de Matemáticas para desarrollar dichos campos.

Y en el caso de las estrategias didácticas, se implementó el aprendizaje basado en proyectos, teniendo en cuenta los aportes de Sánchez (2013), en cuanto a cómo esta estrategia favorece el fortalecimiento del pensamiento lógico matemático en los estudiantes.

Cada una de estas temáticas fue organizada en el Esquema No. 1, que se presenta a continuación y que serán ampliadas en los párrafos siguientes:

Esquema 1. Referentes teóricos.



Fuente: Elaboración propia.

El pensamiento lógico matemático

Respecto al pensamiento lógico matemático, Maya (2016) indica que “está relacionado con la habilidad de trabajar y pensar en términos de números y la capacidad de emplear el razonamiento lógico. [...] Es fundamental para comprender conceptos abstractos, razonamiento y com-

presión de relaciones”. Y por su parte, el MEN (1998) expone que este pensamiento se va desarrollando gradualmente, conforme el estudiante tiene la oportunidad de trabajar y pensar sobre los números y usarlos en situaciones de su contexto. Este trabajo debe tener en cuenta los campos de pensamiento, los procesos matemáticos y una estrategia didáctica que favorezca el fortalecimiento de este pensamiento. Veamos de qué se trata esto:

La estrategia didáctica: El aprendizaje basado en proyectos

En los proyectos que se llevaron a cabo en la Institución Aníbal Fernández de Soto los estudiantes de grado sexto a once identificaron una problemática en su institución escolar y propusieron alternativas de solución a dichas situaciones de tal manera que fueran sostenibles ambientalmente; tales alternativas de solución también fueron discutidas por ellos al interior de las clases de matemáticas y de emprendimiento de la jornada tarde, diseñando planes de acción, investigando información relacionada con tales problemáticas y con las alternativas de solución elegidas, recolectando datos estadísticos relacionados con su proyecto y colocando en marcha las soluciones acordadas al interior de curso, para posteriormente, evaluar y emitir algunos resultados obtenidos.

Esta metodología de trabajo tiene correspondencia con la metodología denominada Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) la cual “es un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas a través de la implicación del alumno en procesos de investigación de manera relativamente autónoma que culmina con un producto final presentado ante los demás” (Jones, Rasmussen y Moffitt, 1997, citados por Sánchez, 2013).

Bajo esta modalidad de trabajo, el rol de las docentes encargadas de esta metodología de clase, ha sido guiar los procesos de búsqueda de información y de discusiones para la toma de decisiones, dar retroalimentaciones a los sucesos que tienen lugar en el desarrollo del proyecto, brindar herramientas técnicas, tecnológicas y cognitivas para encontrar soluciones y poner en marcha estrategias.

Mientras que el rol del estudiante ha consistido en asumir la responsabilidad de su aprendizaje mediante la búsqueda, socialización y análisis de información, la toma de decisiones concertada con sus compañeros de clase, la implementación y valoración de alternativas de solución,

la búsqueda de recursos reusables o reciclados para la elaboración de los productos necesarios para su proyecto, la validación de modelos y prueba de hipótesis y el registro cuidadoso y continuo de las acciones emprendidas, acuerdos hechos y tareas pendientes.

Del saber matemático

La comprensión y desarrollo del pensamiento lógico matemático requiere de la participación del estudiante en múltiples actividades y experiencias que le permitan trabajar con los números en diferentes contextos y bajo diversos procesos, tales como:

Procesos generales en matemáticas

Toda actividad matemática exige alguno(s) de los siguientes procesos generales:

Razonamiento

Debe estar presente en toda actividad matemática e implica explorar, comprobar y aplicar ideas para llegar a una conclusión, dando cuenta del cómo y del porqué de los procesos.

Resolución y planteamiento de problemas

La NCTM (1989, citado por MEN, 1998) Señala que la resolución y el planteamiento de problemas es considerada como uno de los ejes centrales del currículo, por tanto, debe permear todo el currículo y proveer un contexto en el cual los conceptos y herramientas sean aprendidos. Se debe trabajar en la formulación de problemas —dentro y fuera de las matemáticas—, desarrollo y aplicación de diversas estrategias para resolver problemas, verificación e interpretación de resultados, generalización de soluciones y adquisición de confianza en uso significativo de las matemáticas.

Comunicación

Refiere a la capacidad de expresar, comprender y construir ideas hablando, escribiendo, describiendo, demostrando.

[...] La comunicación juega un papel fundamental, al ayudar a los niños a construir los vínculos entre sus nociones informales e intuitivas y el lenguaje abstracto y simbólico de las matemáticas; cumple también una función clave como ayuda para que los alumnos tracen importantes conexiones entre las representaciones físicas, pictóricas, gráficas, simbólicas, verbales y mentales de las ideas matemáticas [...] (NCTM, 1989, citado por MEN, 1998, p. 74).

Modelación

El punto de partida de la modelación es una situación problemática real, la cual es simplificada, analizada y estructurada por el que resuelve la situación, posteriormente, dicha situaciones es formulada para posteriormente ser matematizada. El modelo resultante cuenta con ciertos objetos matemáticos que corresponden a los elementos básicos de la situación original y de ciertas relaciones entre esos objetos (p. 102).

Elaboración, comprensión y ejercitación de procedimientos

Supone el dominio de procedimientos usuales como hacer cálculos correctamente, seguir instrucciones, utilizar la calculadora, transformar expresiones algebraicas en otras. En general, refiere a la capacidad del alumno de realizar hábil e independientemente, con prontitud y precisión, un procedimiento (p. 75).

Campos de pensamiento matemático

El pensamiento lógico matemático se logra cuando se favorece el desarrollo del pensamiento numérico, espacial, métrico, aleatorio, variacional y crítico, siguiendo los postulados del MEN (1998), se pueden caracterizar de la siguiente manera:

El pensamiento numérico y sistema numéricos

Este pensamiento incluye el sentido numérico (incluye todos los significados de número y sus múltiples relaciones), así como el sentido operacional, las habilidades y destrezas numéricas, la realización de cálculos, la destreza de contar, las comparaciones, estimaciones y ordenes de magnitud, entre otros.

El pensamiento espacial y sistema geométrico

Este pensamiento “es considerado como el conjunto de los procesos cognitivos mediante los cuales se construyen y se manipulan las representaciones mentales de los objetos del espacio, las relaciones entre ellos, sus transformaciones, y sus diversas traducciones a representaciones materiales” (p. 37), se requiere para la mayoría de las profesiones científicas y técnicas.

El pensamiento métrico y sistema de medidas

Refiere a la cuantificación numérica de dimensiones o magnitudes que surgen en la construcción de modelos geométricos, requiere de la construcción del concepto: magnitud por parte del estudiante, la conservación de la longitud, la estimación y selección de unidades de medida.

El pensamiento aleatorio y sistema de datos

Favorece el dominio de la incertidumbre en diferentes ciencias, requiere de propiciar en los estudiantes un espíritu de exploración y de investigación, y fomentar la simulación de experimentos y conteos, recolección y análisis de información, así como análisis sobre la naturaleza de los datos.

El pensamiento variacional y sistema algebraico

Exige analizar, organizar y modelar matemáticamente situaciones y problemas de la vida cotidiana como de las ciencias. Requiere de cualificar la variación por medio de cantidades y magnitudes.

El pensamiento crítico

Basados en el pensamiento crítico, es importante resaltar que este permite no solo estructurar el conocimiento, sino enfrentar el mundo basado en conocimientos previos. Según López (2000).

La misión de la escuela no es tanto enseñar al alumno una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino, ante todo, aprender a aprender, procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual. Esto se puede lograr

atendiendo el desarrollo de destrezas de orden superior como las del pensamiento crítico. Su progreso va más allá del entrenamiento de habilidades cognitivas; se distingue, además, por las disposiciones que cada persona aporta a una tarea de pensamiento, rasgos como la apertura mental, el intento de estar bien y la sensibilidad hacia las creencias, los sentimientos y el conocimiento ajeno y la manera en que se enfrenta a los retos de la vida. En este artículo se reflexiona sobre la importancia de desarrollar el pensamiento crítico para la vida académica y personal de los estudiantes. En primer lugar, se analiza su conceptualización y las habilidades básicas que lo componen. Además, se describen las características del pensador crítico, así como algunos modelos y técnicas instruccionales y su evaluación. Finalmente, se analizan algunas dificultades de su uso en los contextos escolares. (p. 9)

El pensamiento crítico es la capacidad que tienen las personas para enfrentar un problema de manera acertada, pasando por los procesos de asimilación de información, procesamiento, interpretación, inferencia y producción; de tal manera que pueda defender su posición de manera libre y convincente, como lo afirman Castellanos (2007) y Ennis (2011). El proyecto que se viene desarrollando en el Colegio Aníbal Fernández de Soto, inicia con el análisis que hacen las docentes de Matemáticas sobre la falta de interés que muestran los estudiantes por el área y la frustración que genera en ellas la falta de interés de los estudiantes por su materia. Teniendo en cuenta este análisis, se decide cambiar la forma de impartir el conocimiento ya que se reconoce que se ha caído en la monotonía de la cátedra tradicional en donde el conocimiento solo es impartido por el profesor y no se da lugar al estudiante para interactuar.

En reuniones de área, se plantean varias propuestas que puedan llamar la atención de los estudiantes; entre estas se aborda el tema de la sostenibilidad y conciencia ambiental, ya que es un tema de importante a nivel social y puede generar interés en los estudiantes, como lo expresa Orlich (2002), quien afirma que los temas a tratar para desarrollar el pensamiento crítico deben tener relevancia a nivel social y ser de interés para los estudiantes, además debe tener en cuenta que se puedan involucrar los aprendizajes ya obtenidos y propiciar nuevos conocimientos.

Inicialmente se analizan con los estudiantes ciertas problemáticas del colegio a nivel ambiental y se sugieren algunos temas acordes con el nivel de cada uno de los grados. Se lleva al estudiante a que establezca una

posición crítica frente a cada una de las problemáticas expuestas y de acuerdo con el análisis realizado por ellos tomar determinaciones con respecto a las posibles soluciones. Este razonamiento hace que se generen en el estudiante alternativas de cambio desarrollando capacidades para tomar decisiones y defender su posición de manera crítica y bajo sustento lógico, como lo explica Ennis (2011).

Durante el desarrollo del proceso, se fueron involucrando temas de matemáticas y de emprendimiento, en donde los estudiantes iban sacando sus propias conclusiones y generando conocimiento alrededor del estudio y la construcción de los proyectos, haciendo que se le encontrara sentido a lo aprendido. En este aspecto fue muy importante para las docentes aprender a comunicarse, como lo dice Santrock (2006), de forma asertiva con los estudiantes de manera que los motivaran, despertaran el interés e influyeran positivamente en ellos para que continuaran sintiendo satisfacción por lo aprendido.

Durante el progreso del proyecto se fueron encontrando temas de las dos asignaturas que favorecieron el aprendizaje de manera práctica y con sentido crítico, ya que en ellas podían expresar y sacar diversas conclusiones de acuerdo con los resultados que se iban obteniendo. Este proceso se pudo llevar a cabo, como lo expresa Castellanos (2007), de tal forma que se pudo analizar la información, procesarla, interpretarla, inferirla y producirla, obteniendo el conocimiento de una manera más dinámica y significativa para los estudiantes.

Otro aspecto importante es el aprendizaje cultural y emocional, en donde los estudiantes toman conciencia ambiental, promueven cambios en sociedad y se sienten partícipes de la construcción de un mejor futuro. Este tal vez es uno de los aprendizajes más significativos e importantes que se pudo lograr con los estudiantes, generar en ellos ese cambio de actitud, de conciencia ante la vida es un logro tal vez más importante que el académico, ya que la formación integral es una de las bases más importantes de la educación.

Ese proceso dialéctico lo explica muy bien Moreno y Velásquez (2015) cuando dice que favorece la motivación y las emociones positivas del educando influyendo en su forma de pensar, sentir y hacer contribuyendo al desarrollo de la personalidad. Además, se basa en Vigotsky (1978) al afirmar que desarrolla habilidades a través de la objetividad, la

socialización, la convivencia, el hacer, el conocer, construir su realidad y transformar el medio en el que vive.

Plan de acción

Fase 1	Fase 2	Fase 3
<ul style="list-style-type: none">• Investigación• Recolección de información• Análisis del problema• Posibles soluciones	<ul style="list-style-type: none">• Estudio técnico• Desarrollo del proceso• Problema• Objetivos• Marco teórico• Bitácora	<ul style="list-style-type: none">• Premuestra y anteproyecto• Creación de los productos• Elaboración del proyecto escrito• Entrega del producto• Presentación del proyecto

Al analizar los problemas con los estudiantes, en cada uno de los cursos se empieza a analizar un plan estratégico, con el fin de mitigar el impacto que estaba teniendo la falta de conciencia ambiental en el manejo de los recursos reciclables.

Inicialmente, se establecieron diferentes propuestas por parte de los estudiantes, dentro de las cuales surgieron la elaboración de compost con las cascaras de las frutas provenientes del refrigerio, creación de huerta escolar para el aprovechamiento del compost y la implementación de zonas verdes en el colegio, creación de diferentes productos con botellas de plástico, creación de instrumentos musicales y elaboración de juegos o instrumentos didácticos en papel, cartón o plástico.

De acuerdo con las ideas aportadas por los estudiantes y el análisis de los posibles procesos, se distribuyen los proyectos en cada uno de los cursos y se empieza con la fase de investigación, en donde los estudiantes empiezan la consulta sobre cada uno de los materiales a utilizar, de qué manera se pueden adecuar y transformar, cómo se les puede dar resistencia, cuál es el más adecuado para cada uno de los proyectos, etcétera.

En esta primera fase, con cada una de las consultas realizadas se empiezan a tomar determinaciones sobre los proyectos a desarrollar y la distribución de las tareas por grupos.

En grado sexto y séptimo se empieza a desarrollar el proyecto de la huerta escolar, en grado octavo elaboración de pufs con botellas, en noveno creación de instrumentos musicales y en grado décimo y undécimo, creación de juegos o instrumentos didácticos para la enseñanza de las diferentes áreas del conocimiento.

En cada uno de los cursos se organizan grupos de trabajo para que cada uno desarrolle la propuesta de acuerdo con la investigación realizada, estos grupos se mantendrán durante todo el año para continuar con el desarrollo del proyecto.

En la segunda fase, se procede a desarrollar el estudio técnico y de factibilidad del proyecto acompañado por la asignatura de emprendimiento. Se comienza con el desarrollo del proyecto, recolección de productos reciclables, botellas, empaques, cáscaras, entre otros. Seguidamente en cada uno de los cursos comienza el proceso de elaboración de los productos, en grado sexto y séptimo se tuvieron inconvenientes con el desarrollo, en grado octavo se empieza con la elaboración de un modelo pequeño de pufs, analizando resistencia y construcción y estética. En grado noveno, se realizan algunas propuestas de instrumentos y se busca más información para poder mejorar el producto en cuanto a sonoridad y durabilidad, en grados décimo y once se analizan todas las propuestas establecidas por los estudiantes y se determina que la mejor opción es la construcción de un teodolito en décimo y un cohete en grado once; se empieza con la elaboración del prototipo y la utilidad del mismo.

Es importante resaltar que todo el trabajo se viene realizando con el acompañamiento y asesoría de la docente de emprendimiento quien hace parte del área de matemáticas y quien les guía la parte de utilización de recursos físicos, economía, sostenibilidad y trabajo en equipo, además es quien les da las pautas para la elaboración de la bitácora y el trabajo escrito del proyecto.

En la tercera fase se hace entrega del anteproyecto y la premuestra desarrollados durante todo el año, en donde los estudiantes plantean el problema, objetivos, justificación, marco teórico, desarrollo del proyecto, conclusiones y recomendaciones, además de la presentación del producto en el tamaño real. En grados sexto y séptimo se tienen las semillas germinadas pero aún no se cuenta con el espacio para la huerta, en grado octavo se realiza el puf, producto que tiene gran acogida por cuenta de los estudiantes y docentes ya que satisface la necesidad de

los estudiantes de tener un espacio en dónde descansar. Esta propuesta es llevada a todos los cursos a través de la personera del colegio y se desarrolla el proyecto en todos los cursos en una jornada pedagógica, obteniendo como resultado la elaboración de diez pufs con capacidad de cuatro a cinco estudiantes por cada uno. La actividad fue un éxito, pero lamentablemente por un problema de comunicación dos semanas más tarde se da la orden de que estos productos sean arrojados a la basura generando en los estudiantes frustración al ver que sus productos no fueron valorados. En grado noveno se realizaron algunos instrumentos que todavía falta perfeccionar, en grado décimo y undécimo se realizaron los teodolitos y los cohetes y se hicieron prácticas en las que los estudiantes pudieron verificar la utilidad de los mismos en el área de Matemáticas. Actualmente se desarrollan juegos matemáticos para niños de primaria en asesoría con la docente de emprendimiento.

En grados sexto y séptimo se obtuvieron las semillas germinadas, pero no se contó con el espacio para la realización de la huerta, los chicos entregaron como proyecto final maquetas de la huerta de sus sueños. Dichas maquetas fueron construidas teniendo en cuenta razones y proporciones matemáticas y cálculo de perímetros y áreas (Ver imagen 3).

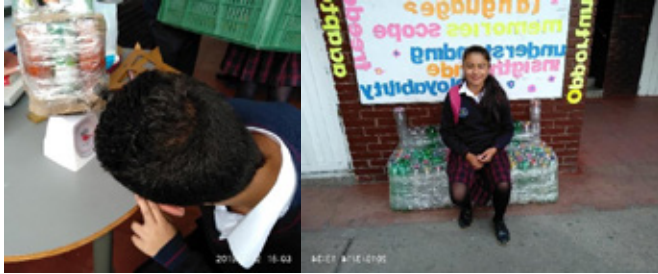
Imagen 3. Maquetas de la huerta escolar.
Proyecto de grado sexto y séptimo.



En grado octavo se realizó un puf con capacidad para dos personas. Este producto tuvo gran acogida por cuenta de los estudiantes y docentes de la institución debido al importante servicio que prestaba para la comunidad, pues satisfacía la necesidad de los estudiantes de tener un espacio en dónde descansar. Esta propuesta es llevada a todos los cursos a través de la personera del colegio y se desarrolla el proyecto en todos los cursos en una jornada pedagógica, obteniendo como resultado la elaboración de doce pufs con capacidad de cuatro a cinco estudiantes por cada uno (ver imágenes No. 4). La actividad fue un éxito, pero lamentablemente,

por un problema de comunicación, dos semanas más tarde se da la orden de que estos productos sean arrojados a la basura generando en los estudiantes frustración al ver que sus productos no fueron valorados.

Imágenes 4. Mobiliario con botellas. Proyecto de grado octavo.



En grado noveno se aplicó la encuesta de gustos musicales a una muestra de doscientos cinco estudiantes de la institución, de allí se tomaron datos relevantes para la selección de los instrumentos a crear y se fundamentó estadísticamente la relevancia y necesidad del proyecto. Los estudiantes, en grupos de tres o cuatro personas crearon un instrumento musical con material reutilizado o reciclable y al final de octubre crearon una improvisación musical dirigidos por una de sus compañeras (ver imágenes 5).

Imágenes 5. Creación de instrumentos musicales. Proyecto de grado noveno.



En grado décimo se construyeron teodolitos, con los que se realizaron diferentes prácticas de medición de distancias y ángulos aplicando razones trigonométricas y teoremas de seno y coseno; además se pudo analizar la aplicación que tiene la trigonometría en la topografía. En grado once se crearon cohetes con material reciclable y se realizaron prácticas para determinar el alcance que se podía obtener utilizando diferentes materiales tanto de elaboración como de reacción. En estos experimentos, se tomaron medidas, tiempos, y se analizaron los límites de cada uno de los cohetes.

Estos instrumentos sirvieron como apoyo a muchas de las clases que se realizaron en grado once ya que fueron la base de los límites y las derivadas.

Imágen 6. Creación de teodolito y cohetes.
Proyecto de grado décimo.



Otro proyecto realizado en grado once fue la construcción de juegos matemáticos para niños de primaria, en asesoría con la docente de emprendimiento; estos fueron creados con la intención de donarlos a la sede de primaria de la institución como un legado de sus compañeros de grado once, para promover y facilitar el aprendizaje matemático por medio del juego.

Imágen 7. Creación de juegos para promover el aprendizaje.
Proyecto de grado once.



Referencias

- Alvarado, A., Martínez León, D., Boyzo Solís, K. y Casales Salazar, F. (2017). Las matemáticas ¿amigas o enemigas? *Revista Digital Universitaria*, 18 (6), XXXX- Universitaria 7.
- Benavides, G. (Enero de 2019). Derechos Básicos de Aprendizaje – Mallas de Aprendizaje. En *Charla para docentes de la Editorial Norma*. Colombia.

Costa, L. y Maicas, L. (1996). Revista de psicología general. Recuperada de: dialnet.unirioja.es

López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 1(22), 41-60.

Maya, C. (2016). *La importancia del pensamiento matemático*. [Post de blog]. Recuperado de: <http://www.formandoformadores.org.mx/colabora/publicaciones/la-importancia-del-pensamiento-matematico-el>

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares Matemáticas. MEN: Bogotá.

Sánchez, J. (2013). *Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos*. [Post de blog]. Recuperado de http://www.estuaria.es/wpcontent/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf.

Segura, D. (1999). El conocimiento escolar el des-conocimiento escolar. *Nodos y Nudos*, 1(6). <https://doi.org/10.17227/01224328.1018>

Universidad EAFIT, J. A., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2012). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21. Recuperado de: <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/743>

Experiencia pedagógica. En toc... toc... para superbichos se valora a través del juego

Luz Andrea Canaval ¹
Milena Bermúdez ¹
Diana Montealegre ¹
Ángela Fernández ¹



Este logo representa la tradición de una experiencia pedagógica desde el rol del orientador escolar encaminado desde su inicio al fortalecimiento de las habilidades socio-emocionales que intervienen en la convivencia escolar. A continuación, se describen los elementos que lo constituyen: En primer lugar, TOC es la sigla de Theory of Constraints (Teoría de

-
- 1 Psicóloga de la Universidad Konrad Lorenz; Magíster en Educación, énfasis en Gestión y Evaluación Educativa de la Universidad Externado de Colombia. Orientadora del Colegio San Francisco de Asís IED. Correo electrónico: andreureka@gmail.com
 - 2 Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Neuropsicología y educación de la Universidad de La Rioja, Magíster en Asesoría Familiar de la Universidad de La Sabana. Orientadora del Colegio José Francisco Socarrás IED. Correo electrónico: milena.bermudezc@gmail.com
 - 3 Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Externado de Colombia, Magíster en Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia. Orientadora Colegio Carlos Pizarro León Gómez IED. Correo electrónico: dcmontealegre@educacionbogota.edu.co
 - 4 Psicóloga de la Universidad Católica de Colombia; Especialista en Gestión y proyección social de la educación de la Universidad Libre, y Magíster en Educación, énfasis en Gestión de la Universidad Libre. Orientadora del Colegio Débora Arango Pérez IED. Correo electrónico: anllelafer@gmail.com

restricciones) la cual ha provisto a este trabajo las herramientas que brindan la posibilidad a las autoras y a la población beneficiada una manera de resolver conflictos, tomar decisiones y alcanzar metas a través de algoritmos que han sido denominados: la nube, la rama y el árbol de objetivos por su autor Eliyahy Goldratt. Pero a su vez el TOC... TOC... TOC... hace alusión a la onomatopeya de alguien que toca una puerta, que para el caso representa el abrir la puerta de la oportunidad para fortalecer las habilidades socio-emocionales.

En segundo lugar, “para superbichos”, representa dos aspectos relevantes de la experiencia; el primero un elemento sucedáneo creado por los niños, desde el origen de la experiencia y que les permite proyectar en el “bicho” —personaje desprovisto de cualquier connotación estética— sus emociones, rasgos de identidad y conflictos para poder hablar de ello regulando su intensidad emocional; y el “super” que hace parte de la última modificación a la experiencia se asocia al concepto de “superhéroe”, que para el caso hace alusión a la fuerza y el poder que tiene la auto-regulación y que además existe en los grupos con capacidades diversas, a lo que se le da la connotación de educación inclusiva.

Y finalmente el niño volando sobre la teoría y los bichos, representa en primer término la población objeto —niños y niñas— y su capacidad de volar sobre sus emocionales para alcanzar sus sueños, que finalmente es la utopía que rige a esta iniciativa.

Contextualización

Este escrito presenta la experiencia pedagógica adelantada en el proceso de acompañamiento pedagógico en el nivel inicial en donde se describe el desarrollo de una experiencia investigativa planteada para analizar la caracterización de tres habilidades psico-sociales: toma de decisiones, resolución de conflictos y orientación al logro, desde una perspectiva de educación inclusiva dirigida a sesenta niños entre nueve y trece años, pertenecientes a cuatro colegios públicos de Bogotá con el fin de incrementar su interacción social, liderazgo y procesos de autonomía que faciliten la adaptación al entorno escolar y la convivencia en el aula; mediante la implementación de estrategias pedagógicas y didácticas que permitan obtener datos que resultan característicos de cada habilidad psico-social mencionada.

Inicialmente, se abordan circunstancias y aspectos propios de las comunidades en las que se enmarca esta experiencia de las localidades de Bosa, Mártires, y algunas aledañas de las cuales también proceden los estudiantes de los colegios relacionados en la investigación; dentro de los aspectos relevantes está que las comunidades son altamente diversas, en tanto se tienen un alto número de estudiantes en condición de discapacidad, pertenecientes a comunidades afro e indígenas, víctimas del conflicto armado y del desplazamiento forzado y un número considerable de estudiantes extranjeros que incrementa día a día.

Asimismo, se retoman aspectos relacionados con sus familias que pertenecen a los estratos socio-económicos 1 y 2, en donde un alto porcentaje son monoparentales con figura materna como cabeza de hogar, extendidas o reconstituidas; al parecer, este hecho, sumado a las condiciones de pobreza conlleva a unas dinámicas familiares complejas que se configuran en negligencia parental dificultando el trabajo articulado y sinérgico entre familia y escuela que promueve el desarrollo integral de los niños y niñas.

De igual forma, las problemáticas que comparten estas tres instituciones, según el registro que se lleva en Orientación Escolar y el Sistema de Alertas de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), están asociadas a altos porcentajes de violencia intrafamiliar, abuso y explotación sexual, consumo de sustancias psicoactivas, embarazos a temprana edad; fenómenos que podrían reducirse si los estudiantes tuvieran un mayor desarrollo en sus habilidades para solucionar conflictos, tomar decisiones y orientarse al logro.

Lo anterior da origen a la necesidad de diseñar y aplicar nuevas experiencias donde el conocimiento y la práctica de comportamientos sociales diferentes promuevan acciones individuales y grupales que no solo se conviertan en estrategia de inclusión, sino además en herramientas que desplacen los patrones de comportamiento social inadecuados como la agresividad y la sumisión hacia la asertividad y demás habilidades psico-sociales que motiven la presente experiencia pedagógica.

Así, los elementos que constituyen los avances en este proceso contienen en primer lugar los antecedentes, que recogen los supuestos investigativos y teóricos de una publicación anterior “el fortalecimiento de las habilidades psico-sociales desde la perspectiva de educación inclusiva”, realizado por las autoras, el programa de pensamiento crítico del IDEP, la Teoría de restricciones aplicada a la educación, y los aportes del

diplomado sobre habilidades socio-emocionales y trayectorias de vida realizado por la SED; en segundo término, la justificación, definida por los fenómenos sociales actuales de nuestro país y que son relevantes en el momento de abordar herramientas que mitiguen la violencia que permea la escuela, las políticas de inclusión, y los motivos de consulta y de remisión a la orientación escolar. Así, el objetivo central gira en torno a la creación y pertinencia de herramientas lúdicas y estrategias didácticas que permiten caracterizar cómo los niños y sus familias habitualmente solucionan conflictos, toman decisiones y se orientan al logro; Asimismo, valorar en los niños el nivel de desarrollo de sus habilidades psicosociales y finalmente conocer las percepciones que tienen sobre discapacidad intelectual los padres, los profesores, los pares y los mismos niños en condición de discapacidad.

Adicionalmente, el planteamiento conceptual recoge definiciones y acepciones asociadas a estrategia pedagógica, juego y caracterización diagnóstica; aspectos que se concretan en el plan de acción, estableciendo así una propuesta que permite a través del juego, la observación y el diálogo una estrategia que puede dar cuenta de sus de habilidades y necesidades de origen social que pueden facilitar la construcción de ambientes escolares en los que la convivencia, el buen trato y la inclusión se hacen realidad.

Antecedentes

Esta iniciativa es una continuidad del proyecto de fortalecimiento de las habilidades psico-sociales desde la perspectiva de educación inclusiva: “Toc... toc... toc para superbichos” que se viene desarrollando por las autoras desde 2018 y en la que convergen tres antecedentes importantes que la hacen posible así:

El primero, es el programa de pensamiento crítico para la investigación y la innovación educativa adelantado por el IDEP, durante 2018 y 2019, el cual se ha convertido en fuente de motivación para la divulgación y sistematización de esta iniciativa a través de su proceso de formación y de acompañamiento para su implementación y desarrollo, pues ha dado las herramientas metodológicas necesarias y contribuido a la construcción colectiva de conocimiento, a través del encuentro con otros docentes con iniciativas similares. Ello abrió un espectro de posibilidades y caminos que potencian este trabajo en su estado inicial.

El segundo, es la Teoría de restricciones para la educación (TOCFE), que se configura en el marco conceptual de esta experiencia, pretende la identificación de las restricciones que se encuentran en las empresas o en las relaciones para eliminarlas y permitir que fluyan de manera armónica y pacífica a través del uso de tres algoritmos: la nube, la rama lógica y el árbol del objetivo ambicioso.

Esta teoría, creada inicialmente para el ámbito empresarial, rápidamente es extrapolada al ámbito educativo. Ha sido utilizada por muchos maestros de por lo menos en veintidós países, quienes presentan sus avances, en las conferencias internacionales.

Otro antecedente está dado por el diplomado “Estrategias para el fortalecimiento en habilidades socio-emocionales, orientación y trayectorias de vida” que, a través del convenio entre la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el Politécnico Grancolombiano; brinda a las autoras de esta experiencia herramientas conceptuales y metodológicas que enriquecen esta experiencia.

Justificación

En Bogotá y en general en nuestro país se evidencia la necesidad de trabajar las habilidades socio-emocionales, reflejada en el alto incremento en las tasas de enfermedades mentales, problemas psico-sociales, suicidios, problemas de convivencia, ciclos repetidos y reiterativos de violencia, la no resolución asertiva de conflictos, fenómenos como el *cutting*, *sexting*, pornografía infantil, entre otras conductas autolesivas y perjudiciales se vienen presentado en mayor proporción con estudiantes cada vez más jóvenes; una serie de sucesos que evidencian que en nuestro contexto cada vez más carecemos de habilidades, manejo y tolerancia de la frustración, solución de conflictos, habilidades para comunicarnos de manera asertiva y diferentes herramientas necesarias para construir un proyecto de vida. Evidenciando decir que en la medida que los estudiantes hagan uso adecuado de sus habilidades sociales, menor será la probabilidad de autolesionarse.

Desde el campo de la orientación se evidencia que los principales motivos de remisión radican en la falta de habilidades socio-emocionales y que no ha tenido trascendencia dentro de las instituciones educativas, no hace parte del currículo y muchas veces los maestros carecen de he-

rramientas para resolver problemáticas de este corte dentro del aula, relegando toda la responsabilidad al área de orientación escolar, el Distrito ha generado diplomados y talleres para concientizar a los agentes educativos de la importancia de trabajar el desarrollo humano a todo nivel. No obstante, este trabajo no tiene el suficiente impacto, ya sea porque se capacitan pocos docentes, o porque en los colegios no tiene incidencia en todos los estudiantes.

Por otro lado, el auge de las políticas de educación inclusiva, en particular desde el 2010, delegaron a las instituciones educativas la responsabilidad de crear proyectos educativos pertinentes para la población con necesidades educativas especiales, sin que esto haya implicado recursos materiales y humanos para asumirlo; recientemente algunos de nuestros colegios cuentan con el apoyo de educadora especial. No obstante, resulta insuficiente y las instituciones se encuentran como en un proceso de aprendizaje y acoplamiento de estrategias realmente pertinentes para favorecer el desarrollo integral de estos estudiantes. Además, es importante mencionar que hemos visto que es importante realizar este trabajo en habilidades socio-emocionales es importante trabajar con todos los estudiantes, precisamente porque cuando se ve la inmersión en el aula de estudiantes con algún tipo de dificultad o necesidad, ya sea de tipo físico, familiar, cognitivo, se requiere que estos chicos tengan las habilidades socio-emocionales para responder a este procesos de inclusión.

Finalmente, es importante mencionar que en nuestra ciudad y desde el proceso de investigación que se ha venido adelantando se ha evidenciado que la población objeto de trabajo es muy diversa y eso amplía el margen de lo que se concibe como población inclusiva. Al escoger la muestra de trabajo se inicia proceso con estudiantes con dificultades de aprendizaje, algunos ya diagnosticados, pero poco a poco se circunscribieron otros estudiantes entre quienes están reinsertados, desplazados, venezolanos y desde este trabajo los vemos como población inclusiva.

Se buscan desarrollar a través del juego las estrategias para valorar e identificar el nivel de conocimiento, manejo y promoción de los estudiantes frente a estas tres habilidades socio-emocionales; y así establecerla ruta pedagógica más idónea para el trabajo con la población objeto.

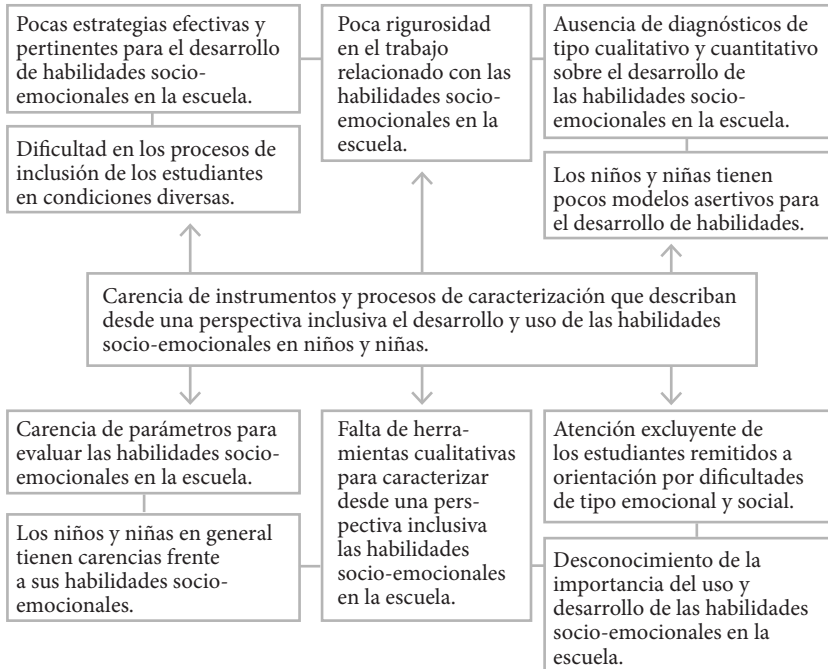
Problema

La problematización de la experiencia se da a partir de la problematización desde el árbol de problemas, la escena incongruente y las evidencias del problema. En este sentido, con respecto al árbol están las causas de la situación problema y las consecuencias que surgen de la misma. Para ello, el equipo retoma la estrategia del árbol analítico de problemas como una herramienta que permite hacer un mapa, una visualización gráfica de la realidad con el fin de entender: ¿qué ocurre en esta realidad? ¿Por qué está ocurriendo? ¿Cuáles son los efectos o consecuencias de esta realidad? La revisión de las causas del problema se realiza a través de una lluvia de ideas por parte del equipo investigador en la que se intenta describir las razones por las que no se cuenta con herramientas que permitan la caracterización del desarrollo de habilidades socio-emocionales en la población escolar desde una perspectiva de educación inclusiva. La lluvia de ideas como primer momento permite hacer revisiones posteriores con el fin de decantar las verdaderas causas del problema, lo que permite además repensar y analizar la situación problema en sí misma desde los diferentes actores —estudiantes, padres de familia, docentes y orientadores— contextos y necesidades. De igual forma, la lluvia de ideas y el análisis de la relación causa-efecto permitió encontrar los posibles efectos y/o consecuencias del problema.

A través del árbol de problemas se concretan las carencias, dificultades y realidades en torno a las habilidades psico-sociales desde la perspectiva de educación inclusiva. Para ello se parte del trabajo realizado por el equipo de “Toc... Toc... Toc... para superbichos” en la lectura de las realidades encontradas (Bermúdez, *et al.*, 2018).

Con los elementos de análisis otorgados por este proceso el grupo de investigación construye el árbol analítico de problemas que, junto con sus resultados, se presenta a continuación.

Figura 1. Esquema árbol de problemas.



Fuente: Elaboración propia.

Tabla. 1 Análisis del árbol de problemas.

Problemática	Atribuido a	Efectos
Carencia de parámetros para evaluar las habilidades socio-emocionales en la escuela.	No hay una línea de base acerca del manejo de las habilidades socio-emocionales.	Ausencia de diagnósticos de tipo cualitativo y cuantitativo sobre el desarrollo de las habilidades socio-emocionales en la escuela.
Los niños y niñas en general tienen carencias frente a sus habilidades socio-emocionales.	Poca importancia dada a la formación en habilidades socio-emocionales por parte de las familias y la escuela.	Pocas estrategias efectivas y pertinentes para el desarrollo de habilidades socio-emocionales en la escuela.
Falta de herramientas cualitativas para caracterizar desde una perspectiva inclusiva las habilidades socio-emocionales en la escuela.	No se ha generado un trabajo sistemático de la valoración de manejo de habilidades socio-emocionales en los niños y niñas remitidos a orientación.	Poca rigurosidad en el trabajo relacionado con las habilidades socio-emocionales en la escuela.
Desconocimiento de la importancia del uso y desarrollo de las habilidades socio-emocionales en la escuela.	Históricamente no se ha tenido la formación para el trabajo de habilidades socio-emocionales en la escuela y en la familia.	Los niños y niñas tienen pocos modelos asertivos para el desarrollo de habilidades.

Problemática	Atribuido a	Efectos
Atención excluyente de los estudiantes remitidos a orientación por dificultades de tipo emocional y social.	Los procedimientos que se siguen a cabo en orientación para la atención de estudiantes remitidos, sumado al volumen de trabajo de orientación, impidiendo generar estrategias que impliquen reflexión y cambios en los niños y niñas.	Dificultad en los procesos de inclusión de los estudiantes en condiciones diversas.

Fuente: Archivo del proyecto.

Es así como luego de la revisión del árbol analítico de problemas se encuentran, entre otras causas, la carencia de parámetros para valorar el desarrollo de habilidades socio-emocionales en la escuela, por lo que se desconoce la importancia del uso y desarrollo de las habilidades socio-emocionales como parte del proceso de formación integral de todos los estudiantes, y más aun de aquellos que presentan condiciones diferenciales en torno a sus procesos de aprendizaje, condiciones culturales, económicas y/o sociales en general. Sumado a lo anterior la escuela no cuenta con herramientas pedagógicas para caracterizar el desarrollo de las habilidades socio-emocionales entonces, no se tienen datos concretos sobre el uso que hacen los niños y niñas en la cotidianidad de sus habilidades socio-emocionales y la forma como estas influyen en la interacción social, en tanto se conciben como aspectos intrínsecos al proceso formativo pero que no se visibilizan, valoran ni fortalecen. Las anteriores causas se traducen en una problemática visible con la cual nos encontramos al inicio de esta propuesta y que fue necesario resolver para avanzar en el cumplimiento de los objetivos generales del proyecto: Fortalecimiento de las habilidades socio-emocionales desde una perspectiva inclusiva mediante la implementación de herramientas TOCFE (Bermúdez, Canaval y Montealegre, 2019), en tanto que las instituciones educativas que se abordaron carecen de instrumentos y procesos de caracterización que describan desde una perspectiva inclusiva el desarrollo y uso de las habilidades socio-emocionales en niños y niñas. Es decir, pocas veces se ha realizado un diagnóstico para describir y caracterizar cómo los niños y niñas que tienen una condición diferencial de tipo cognitivo, motriz, sensorial, neurológico, cultural y/o social hacen uso de sus habilidades para la resolución de problemas, toma de decisiones y orientación al logro en su vida escolar.

Desde esta reflexión se formula la pregunta: ¿Cómo caracterizar las habilidades socio-emocionales para la toma de decisiones, orientación al logro y resolución de conflictos de niños y niñas desde una perspectiva de educación inclusiva?

Otro elemento que genera reflexión frente a la problemática y que es propuesto desde el proceso de acompañamiento pedagógico del nivel inicial, es el trabajo de la escena incongruente que se presenta a continuación.

Sabemos cómo estamos en la escuela frente a las habilidades socio-emocionales...

Al inicio de esta propuesta se recrea toda la experiencia en los cuatro colegios desde el rol de orientación, en donde se vislumbran múltiples conflictos de origen personal, familiar y social, que se reciben diariamente, la cantidad de remisiones de estudiantes por presuntas dificultades de aprendizaje —porque en realidad muchas de ellas podrían obedecer en realidad a dificultades en la enseñanza—, por conflictos escolares, por bajo rendimiento, por problemas de convivencia, y se empezó a decantar que existe un elemento común y obedece a la falta de habilidades socio-emocionales, patrones inadecuados para resolver conflictos y las maneras convencionales que los adultos plantean como alternativas de solución que generalmente se asocian a omisiones, castigos y sanciones, constituyendo así una escena totalmente incongruente, en donde desde el discurso institucional se manifiesta la importancia de la educación y el desarrollo integral. No obstante, es frecuente que la escuela cierre y restrinja su espacio a la formación socio-emocional para privilegiar los contenidos académicos y racionales separándolos de la cotidianidad y peor aún de la emoción.

Otro elemento de análisis que facilitó este ejercicio se asocia a las formas convencionales de valoración con los niños a través de tests o entrevistas formales que generalmente se hacen en ambientes rígidos que inhiben la respuesta por el temor al adulto y al error y es entonces donde surge el juego como el principal invitado a esta experiencia, porque se considera como el lenguaje ideal y como el ambiente propicio para valorar las capacidades y dificultades psico-sociales que pueden tener los niños.

Objetivo general

Caracterizar las habilidades psico-sociales: toma de decisiones, resolución de conflictos y alcance de metas de niños y niñas de cuatro colegios públicos de Bogotá mediante la implementación de estrategias pedagógicas, que facilite el diseño de una propuesta metodológica y didáctica fundamentada en la Teoría de restricciones desde una perspectiva de educación inclusiva.

Objetivos específicos

Definir el grupo poblacional a quienes se dirige la propuesta metodológica utilizando estrategias pedagógicas de convocatoria innovadora favoreciendo la participación inclusiva.

Diseñar y aplicar estrategias pedagógicas que permitan recolectar datos sobre el nivel de desarrollo psico-sociales: toma de decisiones, resolución de conflictos y alcance de metas en la muestra seleccionada.

Construir un diagnóstico cualitativo sobre el estado actual de las habilidades socio-emocionales para la toma de decisiones, resolución de conflictos y orientación al logro de los niños y niñas participantes del proceso.

Referente conceptual

En el sustento teórico de esta experiencia se plantean fundamentos sobre estrategias pedagógicas, el juego como estrategia de tipo lúdico y la caracterización.

Estrategias pedagógicas

Esta experiencia concibe la importancia de las estrategias pedagógicas como escenarios que posibilitan el aprendizaje y que, a su vez, propician ambientes, situaciones y comportamientos que permiten realizar el proceso caracterización diagnóstica, a través del juego, la lúdica y la interacción de los participantes con el equipo de investigación. Dado que uno de los aspectos visibles en la problemática que suscita la experiencia es la falta de herramientas metodológicas para obtener la caracterización

diagnóstica, esta experiencia diseña algunas estrategias pedagógicas basadas en el juego la imaginación y la lúdica que facilitan dicho proceso.

En este sentido, la enseñanza/aprendizaje como proceso formativo es una actividad que requiere organización y planificación por parte de quien dirige, en tal caso el docente, quien debe dar forma a las actividades, y analizar las metodologías y recursos más apropiados para que los contenidos se puedan comunicar a los estudiantes de la manera más efectiva posible. En tal sentido, debe hacer uso de estrategias pedagógicas que faciliten la comprensión, construcción y apropiación de conocimientos en los estudiantes. Las estrategias pedagógicas como categoría conceptual pertenecen al saber de la didáctica, por lo que se hace necesario comprenderlas en el marco de la didáctica como disciplina. Según Flores (1994), la didáctica se refiere a las normas y principios en los que se fundamenta el proceso de enseñanza aprendizaje por lo que se orienta a explicar e interpretar el mismo, analizando los métodos, estrategias y prácticas más efectivas de acuerdo con el contexto, el contenido, la población y las condiciones individuales de los aprendices.

Al respecto, Díaz Barriga y Hernández (1997) se refieren de manera particular a las estrategias de aprendizaje, y las conciben como procedimientos que pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas con el fin de alcanzar unos propósitos de aprendizaje determinados. Para Bravo (2008), dichas estrategias componen los escenarios de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se logran conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación. Monereo (2001) señala que las estrategias constituyen un proceso reflexivo, en tanto se distancian de una aplicación técnica paso a paso, ya que permiten la cualificación, evaluación y mejoramiento a partir de un proceso de retroalimentación constante sobre la práctica pedagógica.

Teniendo en cuenta lo anterior, las estrategias pedagógicas pueden ser comprendidas desde dos perspectivas, las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje. Las primeras corresponden a métodos, técnicas, procedimientos y recursos que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual van dirigidas y tienen por objeto hacer más efectivo el proceso de enseñanza (Pérez, 2008). Mientras que las segundas son procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades cognitivas, motrices y procedimentales de un individuo. Según Nogales (2002), estas se vinculan con el

aprendizaje significativo y los procesos meta-cognitivos potenciando el aprender a aprender.

Para la comprensión teórica de esta experiencia retomamos el concepto de estrategia pedagógica desde ambas perspectivas, la de enseñanza y la de aprendizaje, entendiendo que son dos procesos que ocurren de forma simultánea en la interacción docente-estudiante, es decir, la estrategia pedagógica está allí inmersa en el proceso de aprendizaje y es a través de ella que se hace posible un acercamiento real para conocer el uso que hacen los estudiantes de las habilidades socio-emocionales valoradas: resolución de conflictos, orientación al logro y alcance de metas.

El juego como estrategia pedagógica

Para la comprensión del proceso de caracterización realizado, es necesario tener un referente conceptual sobre el juego ya que gracias a la actividad lúdica se construyeron algunos instrumentos que fueron clave en el proceso de diagnóstico.

Así, el juego como estrategia de mediación pedagógica facilita el proceso de aprendizaje, promueve un ambiente cálido y de confianza que suscita la espontaneidad, autonomía y libre participación de los niños y niñas abonando el camino hacia el logro de los objetivos propuestos. Es así como uno de los principales instrumentos de caracterización que se utilizó fue un juego de escalera en el que se proponía a los niños y niñas diferentes situaciones que ellos debían resolver poniendo en práctica sus habilidades socio-emocionales.

Más aun, para Gimeno y Pérez (1989), el juego como actividad permite a los participantes proyectar sus emociones y deseos a través de un lenguaje oral y simbólico manifestando de forma espontánea su personalidad en tanto que permite al niño expresar lo que en la vida real no le es posible en un clima sin coacción. En este sentido, se toma el juego como una estrategia que posibilita la expresión emocional mediante la interacción de grupo, el seguimiento de reglas que orientan el comportamiento para alcanzar metas, resolver problemas, tomar decisiones frente a situaciones hipotéticas y en tal caso vencer un obstáculo.

Adicionalmente, Según Posada (2014), el juego es, además, una forma de comunicar, compartir y conceptualizar a la vez que potencia el desa-

rrollo social, emocional y cognitivo en el individuo, es así como el juego se convierte en un espacio de interacción entre los participantes que hace posible la enseñanza y el aprendizaje, es decir se convierte en una estrategia pedagógica que bien puede ser utilizada para fines diagnósticos, construcción de nuevos aprendizajes y evaluación de los mismos. Concluyendo, se concibe el juego como posibilitador del lenguaje, la creatividad y la imaginación en tanto permite crear a los niños y niñas mundos posibles a través de un lenguaje simbólico, por lo que se utilizó el juego como estrategia no sólo en la escalera sino además en el proceso de convocatoria y la creación de sus perfiles personales mediante la hoja de vida y la elaboración de un “bicho” de libre creación como elemento sucedáneo para la expresión de emociones.

Caracterización diagnóstica

Etimológicamente el término diagnóstico significa “a través de” y “conocer en profundidad”, es decir conocer algo utilizando unos medios a través del tiempo o a lo largo de un proceso.

En este sentido, es un proceso histórico, sistémico, sistemático y holístico de la práctica profesional pedagógica, sustentado en el método científico de investigación, mediante el cual se determinan el estado, las causas, particularidades y el posible curso del desarrollo actual y futuro de un fenómeno, individuo, grupo o estructura, en su expresión individual, grupal y relación contextual, a partir de los objetivos propuestos, así como sus potencialidades de desarrollo; presuponiendo la aplicación de métodos investigativos, todo lo que conduce y sustenta la elaboración de una estrategia de intervención educativa.

De igual forma, en educación, el diagnóstico, se empieza a utilizar desde la perspectiva de la psicología diferencial, en un intento de estudiar las diferencias individuales y clasificar a los estudiantes según sus aptitudes o capacidades. Martínez (1993) afirma que los términos valoración, medida y evaluación se conectan conceptualmente con el diagnóstico. Por tanto, ante la pregunta ¿por qué y para qué es necesario realizar el diagnóstico?, en un artículo de la revista Maestros de Perú (1996), referida fundamentalmente a lo institucional, se destaca la importancia tan versátil que este tiene porque:

Proporciona información indispensable para formular proyectos educativos.

Facilita la identificación de los problemas y necesidades de la realidad para la formulación del currículo.

Permite conocer la realidad educativa en sus características esenciales, a la que se puede acceder a través de la observación de sus manifestaciones externas, visibles y fenoménicas.

Facilita identificar y comprender la situación del centro educativo en sus aspectos negativos y positivos. Esto es importante porque provee al equipo responsable, y en general a toda la comunidad, de los datos necesarios para elaborar una estrategia de atención a la problemática educativa.

Establece la jerarquización de las necesidades y problemas, identifica los diversos factores sociales, económicos, políticos, administrativos, pedagógicos, etc. Y también nos permite conocer cuáles son los recursos disponibles.

Contribuye al análisis de una manera crítica los diferentes aspectos de la situación y comprender sus causas.

Posibilita identificar tendencias en curso y prever escenarios futuros probables ilustrando sobre las posibilidades del centro educativo.

Habilidades socio-emocionales

El término de habilidades sociales se puede conceptualizar en gran medida dependiendo de la variedad de posturas frente a las dimensiones que direccionen la investigación sobre habilidades sociales. Algunos autores como Jack, Murphy, Murphy y Newcommb,(Caballo, 2015).

De esta manera, al definir habilidades sociales, sin dejar de lado el término socio-emocional se aborda como la integridad involucrando habilidades de tipo emocional y social como un conjunto de habilidades con las que el individuo puede relacionarse con su contexto y sentirse adaptado y feliz en él. En un estudio realizado en el Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales, Centro Científico Tecnológico, Facultad de Psicología, Uni-

versidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina denominado “Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato” se plantea que los niños con deficiencias en las habilidades de pensamiento alternativo y consecuencial están fuertemente asociados con impulsividad y falta de habilidades prosociales (Shure, 1999). Es así como el planteamiento del desarrollo de nuevas maneras de enseñar a los niños a controlarse y a pensar en las consecuencias de sus acciones puede incrementar la relación entre pares y la convivencia derivada de su práctica diaria.

Algunos estudios de Spivack y Shure refieren que habilidades cognitivas, asociadas a nuestro objeto de estudio como la generación de alternativas, la planificación de medios para el logro de ciertas metas, el pensamiento causal, la anticipación de consecuencias y la sensibilidad para la percepción de problemas interpersonales influyen en el comportamiento social infantil, el cual se va moldeando y modelando con las experiencias ofrecidas por los referentes sociales del niño. (Ison-Zintlini *et al.*, 2007, p. 358).

En consecuencia, la habilidad socio-emocional enmarcada desde nuestra investigación se asume como el punto de unión entre el individuo y el ambiente (Caballo, 2015), dadas las diferentes acepciones que se pueden generar a partir de un marco cultural, incluyendo patrones de comunicación, edad, sexo, clase social y nivel educativo.

De acuerdo con esta postura, se desarrolla una propuesta donde las practicas apropiadas a la enseñanza del nivel desarrollo de los niños deriven en experiencias propias con acompañamiento de los docentes y con una instrucción adecuada, planteamiento de la Teoría de restricciones adaptada a la Educación (Bermúdez, *et al.*, 2018).

Teniendo en cuenta lo anterior, las habilidades socio-emocionales, como la resolución de problemas, la toma de decisiones y la habilidad de orientación al logro, se desarrollan en la propuesta y se plantean a partir del análisis de la experiencia como orientadoras frente a los motivos de remisión más frecuentes por parte de los docentes, padres de familia, estudiantes y el acercamiento conceptual a la Teoría de restricciones para la educación (Bermúdez *et al.*, 2018).

Es así como la habilidad de resolver conflictos se puede relacionar con la habilidad de identificar problemas, que significa reconocer que existe una situación difícil con otras personas y supone, además, delimitar y

especificar cuál es el problema (Monjas, 2012). La habilidad de toma de decisiones consiste en evaluar diferentes opciones de acuerdo con las propias motivaciones sin dejar de lado las posibles consecuencias en las demás personas.

Adicionalmente, la habilidad de orientación al logro se define como el esfuerzo que hacen las personas como individuos y el equipo de trabajo como unidad, por cumplir con los objetivos planteados en un proyecto, dentro de las expectativas esperadas. Cabe anotar que estas definiciones son acercamientos desde ámbitos no necesariamente escolares y pueden estar no tan cerca de la aproximación de la teoría de restricciones por lo que las definiciones están en construcción a partir de la experiencia y resultados de las aplicaciones y avances investigativos que se tienen hasta el momento (Bermúdez *et al.*, 2018).

Finalmente, estas tres habilidades se pueden relacionar con algunos programas de entrenamiento en habilidades como en el caso de (PEHIS, 2012) programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños en edad escolar; en donde se plantean objetivos, metas, información conceptual, importancia para el alumnado, aplicación, y componentes y pasos específicos conductuales de la habilidad.

Resultados obtenidos en la caracterización

En primer lugar, se hizo una convocatoria en las cuatro instituciones de las que hace parte esta experiencia, que conllevará a la selección aleatoria de la población. Sin embargo, hubo unos criterios mínimos: edad entre nueve y trece años, que hubiese algunos estudiantes que tuvieran condición de discapacidad para garantizar la perspectiva de educación inclusiva, alcanzando así una población total constituida por sesenta niños y niñas.

Figura 2. Foto del afiche para la convocatoria.

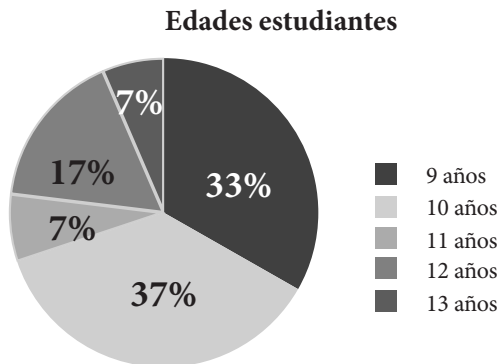


Fuente: Archivo del proyecto. **Imagen película:** Bichos: una aventura en miniatura. Walt Disney Pictures, Pixar Animation Studios.

De esta manera, en la medida en que los estudiantes fueron acudiendo al servicio de orientación para preguntar por la convocatoria, se les entrega el formato de hoja de vida y una citación para la entrevista individual (según formato adjunto). Con este formato de entrevista semi-estructurada se pretende tener una aproximación individual al estudiante para indagar sobre algunos aspectos personales relevantes y de manera individual cómo soluciona conflictos, alcanza metas y toma decisiones.

De los aspectos personales de los estudiantes se obtuvo la siguiente información general: el 68,75% son hombres y el 31,25% restante mujeres; el promedio de edad se establece en nueve años y seis meses aproximadamente, distribuida entre los estudiantes de la siguiente manera:

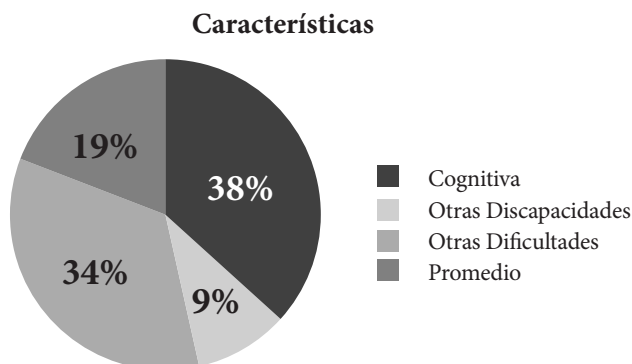
Figura 3. Edad de los estudiantes población objeto.



Fuente: Archivo del proyecto.

La anterior gráfica representa que el 33% del total de la población, es decir, veinte niños y niñas tienen nueve años de edad, el 37% veintidós niños tienen diez años, el 7% cuatro niños tienen once años, el 17% diez niños tienen doce años y el 7% restante equivalente a cuatro niños y niñas tienen trece años de edad.

Figura 4. Características de la Diversidad.



Fuente: Archivo del proyecto.

De los sesenta estudiantes el 38% tiene diagnóstico de condición cognitiva leve o moderada, es decir, doce niños y niñas; tres correspondientes al 9% presenta otras condiciones de discapacidad dos asociadas a la parálisis cerebral y 1 a la discapacidad visual; el 34% presenta otras dificultades como diagnóstico de trastorno de hiperactividad con déficit atencional, dislexia, problemas de comportamiento en el aula, bajo rendimiento escolar y uno de los niños es víctima de abuso sexual, tiene baja visión y es hijo de padres consumidores; 6 niños correspondientes al 9% de la población se consideran estudiantes promedio porque tienen un rendimiento escolar adecuado y sus profesores no refieren dificultades comportamentales. Una vez seleccionada la población objeto, se procede a citar a los padres de familia con el propósito de enterarlos del proyecto, solicitar su consentimiento informado y entregar cita de entrevista individual a los padres de familia, el propósito caracterizar la forma como las familias procuran el desarrollo de sus hijos en las tres habilidades priorizadas (se anexa el formato correspondiente).

Posteriormente se aplica un formato similar a los profesores directores de grupo a los que pertenecen los estudiantes seleccionados con el ánimo de analizar la forma como la escuela intenta el desarrollo de las habilidades psico-sociales de los estudiantes en los aspectos mencionados. Los resultados de este proceso se sintetizan en el siguiente cuadro.

Tabla 2. Cuadro comparativo de actores y habilidades socio-emocionales.

Para desarrollar las habilidades		
Solucionar conflictos		
¿Qué hacen los niños y niñas?	¿Qué hacen sus padres?	¿Qué hacen los profesores en el aula?
<ul style="list-style-type: none"> • Hablar • No meterme más con esa persona • No decir nada hasta que se le pase la “braveza” • Pedir perdón 	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar con ellos • “Cuando ya pasen la raya darles su nalgada” 	<ul style="list-style-type: none"> • Regañar, indagar con los niños, dialogar con el curso, citar al padre de familia, hacer cumplir el manual de convivencia • Hacer acuerdos
Para desarrollar las habilidades		
Tomar decisiones		
<ul style="list-style-type: none"> • Pensar • No hago nada • Le pregunto a mis amigos, a la profe, a mis padres • No lo sé, no lo he pensado 	<ul style="list-style-type: none"> • “Darles consejos para que sepan tomar decisiones y ser alguien en la vida” • A veces les preguntamos qué quieren comer o a dónde vamos el domingo” 	<ul style="list-style-type: none"> • Los profesores toman las decisiones en ocasiones le pregunta a los niños si están de acuerdo.
Para desarrollar las habilidades		
Orientarse al Logro		
<ul style="list-style-type: none"> • Portarme muy bien • Ser juicioso • Hacerle caso a los padres y a la profe • No lo sé • Practicar mucho hasta lograrlo 	<ul style="list-style-type: none"> • “Yo le digo a mi hijo que se porte bien, que a él le toco más duro que a los demás para ser alguien en la vida... que se esfuerce” • Yo apoyo a mi hijo en todo lo que necesite 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivarlos en clase para que alcancen sus metas • Darles sugerencias y consejos para que mejoren

Fuente: Archivo del proyecto.

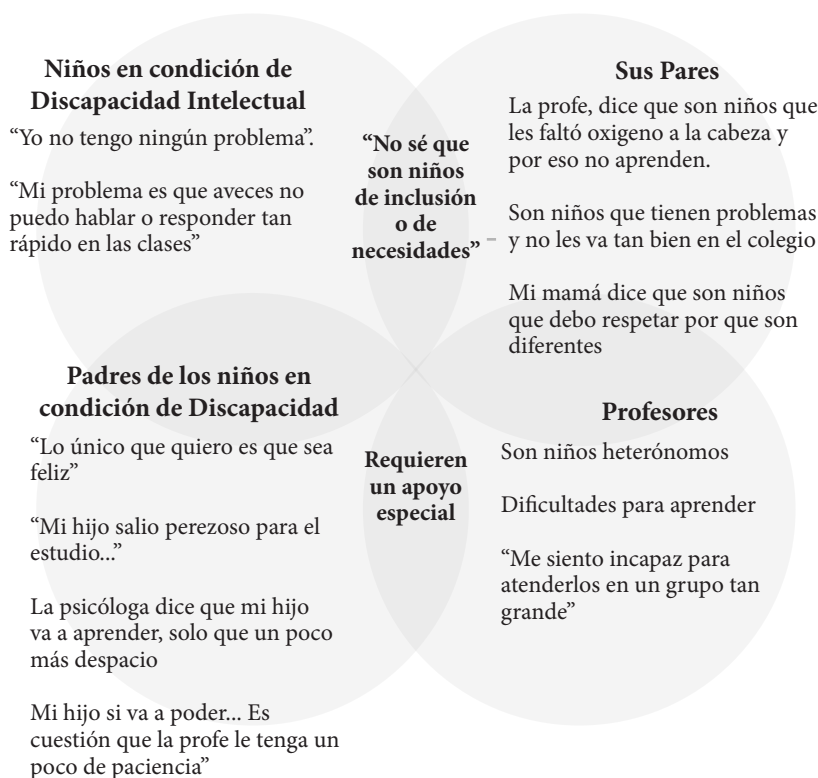
De este ejercicio de caracterización se concluye que el 90% de los estudiantes en la primera entrevista tuvieron tendencia a dar respuestas estereotipadas, entre ellas que en su casa no hay problemas y que cuando los hay los solucionan hablando. En el 87% de los casos los niños y niñas no participan de la toma de decisiones en la familia, haciendo manifiesta una tendencia pasiva y el 94% no tiene claras sus estrategias cuando quiere alcanzar una meta.

De la entrevista con los padres de familia, se deduce que más allá de los “consejos” fundamentado en la lógica de “si te portas bien” te tiene que “ir bien”, de rodearse de buenos amigos y de que la consecuencia del esfuerzo es el éxito, los padres y curiosamente los docentes no relacionan otras herramientas por parte de los mismos para potenciar el desarrollo de sus hijos en los aspectos señalados.

Asimismo, teniendo en cuenta que la experiencia se enfoca a la perspectiva de educación inclusiva, se quiso indagar sobre la percepción de los estudiantes en condición de discapacidad, sus pares, padres y profesores frente al concepto de la persona con esta condición y se sintetiza la información recolectada en el siguiente diagrama.

Figura 5: Percepciones sobre la Discapacidad.

Encuentro de perspectivas sobre la Discapacidad Intelectual



Fuente: Archivo del proyecto.

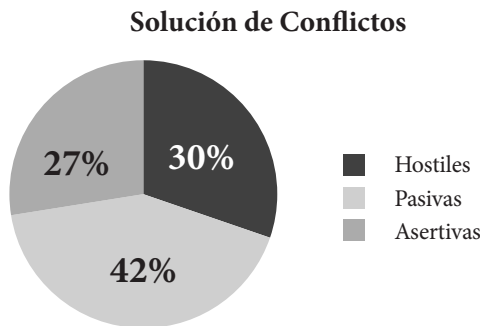
De esta manera, se establece que los niños en condición de discapacidad cognitiva no se perciben a sí mismos como alguien con un problema, al parecer por el reforzamiento que hace la familia y la escuela ellos se sienten como personas capaces e importantes; pese a que el 60% de los niños expresan haber sido maltratados física o verbalmente por sus compañeros del curso, hecho que no coincide con la percepción que tienen sus compañeros de ellos, a quienes conciben como “niños de inclusión” o “de necesidades” porque los profesores los llaman así; no pueden hacer bien las tareas, a veces son “peleones” y no hacen caso; por tanto, es frecuente que los otros niños tengan la tendencia de hacer las cosas que los niños y niñas en condición de discapacidad podrían, solo que un poco más despacio.

A no ser por el desarrollo del lenguaje la diferencia inicial en el desarrollo de habilidades psico-sociales no es significativa. Dentro de este proceso se diseña un juego similar al tradición llamado “La escalera” (adjunto al presente) que trae adjunta una guía en la que vienen planteadas una serie de situaciones hipotéticas para que los niños y niñas sujetos de valoración, respondan según el turno correspondiente asignado por la dinámica del juego con el uso de un dado.

Las opciones que el niño puede elegir tienen determinadas tres tendencias: hostil, pasiva y asertiva, desde los planteamientos de Caballo (2007), el desarrollo del juego brinda la posibilidad de identificar una tendencia en las respuestas y en términos generales, valorar en el grupo de intervención cómo solucionarían conflictos, las estrategias que utilizarían para alcanzar metas o para tomar decisiones.

Resultados juego la escalera

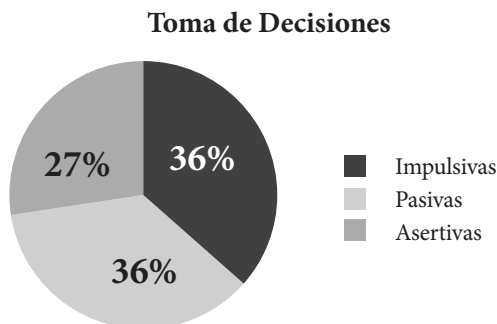
Figura 7. Formas de solucionar conflictos.



Fuente: Archivo del proyecto.

La figura 7 representa cómo ante situaciones hipotéticas de conflicto, el 30% de respuestas que dieron los estudiantes se podrían considerar como hostiles, las del 43% denota una actitud pasiva o sumisa, más asociada a evitar el conflicto o pasar por alto las agresiones para “evitar problemas” y solo el 27% plantea respuestas que se consideran asertivas.

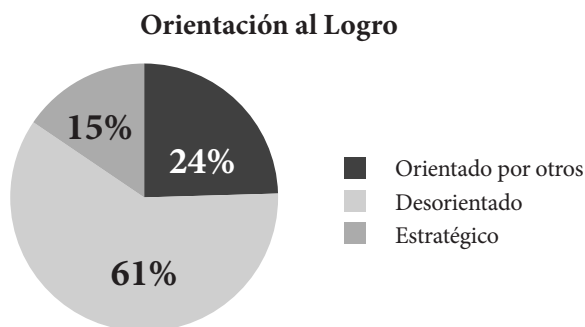
Figura 8. Formas de tomar decisiones.



Fuente: Archivo del proyecto.

La figura 8 representa cómo el 37% refleja en su respuesta que los estudiantes ante situaciones hipotéticas que requieren tomar decisiones lo harían de manera impulsiva, es decir, sin hacer ningún análisis de las consecuencias o efectos que pueden traer las mismas; el 36% expresa dificultad en este aspecto, razón por la cual prefieren dejar pasar o que otros tomen las decisiones, denotando así un alto grado de influenciabilidad por parte de sus pares, padres o cuidadores. El 27% restante se muestra asertivo y analítico frente a esta habilidad.

Figura 9. Formas para orientarse al logro.



Fuente: Archivo del proyecto.

Frente a la orientación al logro, el 24% manifiesta que para alcanzar metas reciben los consejos de amigos, padres o maestros, es decir generan dependencia de otros para poder alcanzar lo que desean, el 61% manifiesta no saber cómo hacer para alcanzar sus objetivos y solo el 15% del grupo evaluado brinda respuestas que tienen la connotación estratégica y que manifiestan un avance en su desarrollo de esta habilidad.

Estrategias y plan de acción

Las estrategias pedagógicas descritas buscan describir el nivel de habilidad de cada estudiante; inician con la convocatoria a manera de selección laboral, donde los niños que quieran participar animados por la docente investigadora y la docente directora de grupo participan haciendo su hoja de vida.

Convocatoria Hoja de vida bichos			
Objetivo	Seleccionar el grupo de estudiantes con los que se pretende abordar la experiencia investigativa.		
Descripción	A partir de la creación de una hoja de vida se realiza la convocatoria abierta a los estudiantes preseleccionados para la experiencia investigativa, quienes deberán completar la hoja de vida y entregarla a la docente orientadora.		
Tiempo	Recursos	Responsables	Fechas
Una semana para recolectar las hojas de vida. El tiempo en diligenciar la hoja de vida por parte de los niños de manera escrita con dibujos letras, depende de las habilidades comunicativas del estudiante.	<ul style="list-style-type: none"> • Afiche convocatoria. • Realización de formato. • Fotocopias del formato. • Lápices, colores. • Una fotografía del estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Docente investigadora. • Docente de aula. • Estudiantes. 	Mayo a agosto 2019.

La segunda estrategia son las entrevistas con docentes, estudiantes y padres de familia de los niños y niñas seleccionados, donde se conoce la percepción de cada habilidad según el padre de familia y la docente a cargo de los estudiantes del proyecto.

Entrevistas semiestructuradas con docentes, Padres de familia y estudiantes			
Objetivo	Recopilar información pertinente de cada una de las habilidades psico-sociales de cada uno de los estudiantes de la experiencia investigativa.		
Descripción	Se elaboraron tres entrevistas semiestructuradas con doce preguntas para padres de familia, veinte preguntas para los estudiantes y de doce preguntas para los docentes, cada una en donde con preguntas abiertas se indaga con reporte verbal el nivel, conocimiento y aplicación de cada habilidad abordada en la experiencia investigativa.		
Tiempo	Recursos	Responsables	Fechas
Cuarenta minutos en cada entrevista. Realizada a cada estudiante y a un padre de familia de cada niño. Con la docente del grupo se recopila información adicional del grupo con el formato de Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). Formato 1 de caracterización inicial.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de cada entrevista. • Fotocopias, esferos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Docente investigadora • Docente de aula. 	Mayo a agosto 2019.



Evidencia fotográfica del proceso de caracterización individual.

La tercera estrategia se realiza como juego para identificar de manera individual el nivel de cada habilidad en cada estudiante del proyecto de Bichos; la escalera presenta situaciones sociales y opciones de respuesta donde cada respuesta tiene asignado un puntaje según el nivel de asertividad.

Juego de la escalera bichos			
Objetivo	Identificar nivel individual de cada psico-habilidad de los niños pertenecientes a Bichos a través de un juego “La escalera”.		
Descripción	Los estudiantes que pertenecen al proyecto se reúnen en grupo y toman a ficha (parques) y lanzan un dado para iniciar los turnos del juego. Avanzan por un tablero de treinta y seis casillas en el que deben responder a unas preguntas análisis de caso planteadas desde el continuo social hacia actitudes y acciones desde la asertividad, la agresividad y la sumisión; donde existen preguntas para cada habilidad y a las cuales las respuestas tienen asignado un puntaje según ese continuo social. El ganador de juego es quien llegue primero a la meta.		
Tiempo	Recursos	Responsables	Fechas
Aproximadamente una hora con un grupo de ocho estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Tablero del juego “La escalera”. • Fichas y dados de parkés. • Tablero de preguntas y respuestas manejado por la docente investigadora. • Espacio disponible para el grupo. • Rejilla de valoración individual para evaluar el nivel de las habilidades de los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> • Docente investigadora 	Mayo a agosto 2019.

1. Lanza los dados para empezar el juego

2. Imagina que hoy es tu último día para la entrega del trabajo final de matemáticas y español, tú pasaste toda la semana anterior haciéndolo, pero se te quedó en casa. ¿Cuál crees que sea la mejor forma de solucionarlo?

3. Utiliza la serpiente para avanzar hasta la casilla 11

- a. Pedir un tiempo extra a la profesora para presentarlo el día siguiente
- b. Evadir la situación sin comentar lo ocurrido y no presentar el trabajo
- c. Tomar el trabajo de otro compañero y presentarlo como tuyo. (RP)

4. tu profesora está muy preocupada por que se han perdido útiles escolares de tus compañeros. Un día viste que uno de tus compañeros eran quién estaba tomando cosas perdidas. ¿Qué crees que deberías hacer?

- a. No contar nada, porque tu compañero te intimida y crees que si lo denuncias te puede hacer daño

Evaluación	Es valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras presentaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona
Inferencia	Identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables, formular conjeturas e hipótesis Sub habilidades: <ul style="list-style-type: none"> • Cuestionar la evidencia • Proponer alternativas • Sacar conclusiones
Explicación	Capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente, presentado una visión completa. Sub habilidades: <ul style="list-style-type: none"> • Describir y justificar métodos, procedimientos y resultados • Proponer y defender explicaciones de eventos o puntos de vista • Presentar argumentos completos y razonados para buscar la mayor comprensión posible
Auto Regulación	Monitoreo autoconsciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades, y de los resultados obtenidos, aplicando habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios para cuestionar, confirmar, validar o corregir el razonamiento o los resultados propios. Sub habilidades: <ul style="list-style-type: none"> • Examen • Auto corrección

Tabla 1. Habilidades de Pensamiento crítico según Peter Facione, Robert Ennis, entre otros.

Convocatoria, Hoja de vida bichos	
Interpretación	Se aplican habilidades de aclaración del sentido cuando el estudiante responde las preguntas: ¿qué quieres ser cuando grande?, ¿quiénes son tus personas favoritas?
Análisis	Dentro del proceso de convocatoria se aplican las habilidades de detectar y examinar ideas, analizando los argumentos que los niños plantean en sus hojas de vida
Evaluación	Se promueve a partir del análisis de experiencias y situaciones que llevan al niño a plantearse una idea de sí mismo
Inferencia	Dentro del proceso de convocatoria se aplican las habilidades de detectar y examinar ideas, analizando los argumentos que los niños plantean en sus hojas de vida.
Explicación	Los niños deben proponer explicaciones sobre sus gustos, sus sueños y logros de manera escrita o con dibujos.
Autoregulación	La habilidad de autoexamen se da cuando el niño se plantea como un candidato al proyecto y recrea de manera escrita lo que piensa de él mismo.

Entrevistas	
Interpretación	Se aclara el sentido en el momento que a partir de la reflexión sobre las preguntas específicas de las habilidades el estudiante plantea sus ideas de manera verbal sobre sus creencias, juicios, reglas.
Análisis	Se desarrolla la habilidad de identificar relaciones cuando trata de responder a un enunciado analizando sus propios argumentos.
Evaluación	En la entrevista cuando se le abordan situaciones familiares que tienen relación con las habilidades el estudiante debe poner en juego su evaluación de acuerdo con sus propios criterios para responder coherentemente.
Inferencia	El estudiante propone alternativas para solucionar problemas, para resolver conflictos y para cumplir con sus metas en la vida.
Explicación	¿Defiende puntos de vista cuando se le plantean preguntas como qué problemas tienen en tu familia?
Autoregulación	Al realizar el análisis de sus propias creencias sobre la inclusión, sobre los problemas escolares o sobre su familia se crea el autoexamen.
Juego de la escalera	
Interpretación	Se utiliza la decodificación del significado cuando el estudiante debe responder al análisis de casos sobre situaciones de cada habilidad
Análisis	El estudiante debe analizar sus argumentos para responder la cuestión a la que corresponde cada ítem de la escalera.
Evaluación	Cuando el estudiante expresa su respuesta está representando su juicio sobre la situación.
Inferencia	Saca conclusiones en el momento de proponer soluciones a las situaciones problema.
Explicación	propone puntos de vista de manera coherente
Autoregulación	Valora y discute sus respuestas con otros compañeros proponiendo su idea que puede resolver un conflicto social.

Referencias

- Bravo, H. (2008). *Estrategias pedagógicas*. Córdoba: Universidad del Sinú.
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Séptima edición. España: Siglo XXI Editores.
- Díaz Barriga, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2da edic.). México: McGraw Hill.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.

González, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de evaluación para el diagnóstico y la evaluación de centros docentes*. Madrid: Ministerio de la Educación y la Ciencia.

Posada, R. (2014). *La lúdica como estrategia pedagógica*. Trabajo de grado. Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Educación.

Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza aprendizaje*. Ministerio de la protección social. Antioquia, Colombia.

Una infancia que siente y piensa su ciudad

Diana Carolina Montoya Velasco¹
Katherine Alvarado Contreras²



Logó proyecto³

Contextualización

La experiencia “Una infancia que siente y piensa su ciudad” hace parte de un proceso de acompañamiento en el marco del programa de pensamiento crítico del IDEP en el nivel inicial y se ha fortalecido desde las diferentes sesiones teórico-prácticas en las que se ha participado, de manera que el desarrollo de la misma se ha estructurado con herramientas sólidas que han orientado la intencionalidad que se tiene con la puesta en marcha de la experiencia. Se desarrolla inicialmente en la sede B del Colegio El Tesoro de la Cumbre IED, ubicado en Bogotá, en la locali-

- 1 Lic. en Psicología y pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional; Orientadora colegio Álvaro Gómez Hurtado IED. “Una infancia que siente y piensa su ciudad”; dica8807@gmail.com; nivel de acompañamiento inicial.
- 2 Lic. Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional; Docente preescolar Colegio Tesoro de la Cumbre IED. “Una infancia que siente y piensa su ciudad”; yulita357@hotmail.com nivel de acompañamiento inicial.
- 3 El logo es una creación propia que caracteriza nuestra experiencia significativa y contiene los elementos principales de la misma; se destaca el vínculo entre la educación y las emociones dentro de una relación dinámica que se materializa en una educación transformadora de paradigmas sociales en torno a la formación emocional.

dad Ciudad Bolívar, con la proyección de interinstitucionalizarla en el colegio Álvaro Gómez Hurtado IED, ubicado en la misma ciudad, en la localidad once, Suba. Dichas instituciones se caracterizan por tener población variada y flotante, denotando como ejes comunes la compleja situación socio-económica y la dificultad para tener estabilidad en las diversas dinámicas en las que se desenvuelve el ser humano.

La experiencia diseñada se lleva a cabo con niños entre los cinco y seis años del nivel de transición; es importante resaltar que en su contexto cultural y familiar se perciben algunas dificultades en cuanto a su situación económica, social, cultural y educativa; por ejemplo, cuentan con padres de familia analfabetas, con ingresos económicos inestables, pocas posibilidades de acceso a puestos de trabajo dignos y niños que crecen en medio de una realidad violenta, insegura, poco afectiva y con oportunidades mínimas para acceder a mejores opciones de vida.

La experiencia se basa en el desarrollo de las habilidades socio-emocionales de los niños y niñas, partiendo de una metodología del aprendizaje experiencial dirigida a partir de talleres vivenciales en los cuales se trabajan las construcciones sociales e individuales del concepto y definición de las emociones que se presentan en cada una de las sesiones.

A lo largo de la puesta en marcha de la experiencia significativa se han llevado a cabo sesiones que se realizan entre una y dos veces al mes; estas se han desarrollado no solo con los niños y niñas, sino con sus familias generando mayor impacto en la comunidad educativa. A la fecha se han desarrollado en total once talleres, que han permitido que desde la retroalimentación de cada uno se estructure el siguiente, teniendo en cuenta que así es posible conocer los intereses que movilizan a los niños y niñas en la participación activa en estos. Es importante resaltar que la estructuración y planeación de cada uno de los talleres aplicados se basa en los cuatro pilares de la educación inicial que son: arte, literatura, exploración del medio y juego, con el fin de lograr una transversalización con la malla curricular y de la misma manera lograr una articulación con los ejes establecidos desde el PEI de cada una de las instituciones educativas.

De la aplicación de los talleres surge como evidencia y herramienta de trabajo la recopilación de muestras gráficas de los niños y niñas que describen el significado que ellos le dan a cada emoción trabajada. Teniendo en cuenta el impacto que generó dicha recopilación, se propone

la construcción de un libro infantil de las emociones vistas desde los ojos de los niños y niñas.

Cada uno de los aspectos que se trabajan desde la experiencia pretende resignificar las dinámicas de relacionamiento entre pares haciendo uso de las herramientas conceptuales y vivenciales que los niños y niñas adquieren tras cada una de las sesiones. De esta manera se logran evidenciar directamente en qué medida los logros planteados son alcanzados de forma significativa.

Antecedentes

A partir de la relación establecida con la comunidad educativa desde la figura de docentes, fue posible evidenciar que en Bogotá convergen personas y familias enteras que llegaron a esta ciudad como efecto del conflicto armado, desplazados, hijos de desmovilizados, migrantes y demás que hacen parte de nuestra comunidad, familias monoparentales y/o reconstruidas, y otras situaciones que marcan la manera en la cual se dan los procesos de crianza; así, la apuesta más importante de los docentes como agentes de cambio debe ser educar en pro de una resignificación de la situación de nuestros niños y niñas; su postura con respecto a la participación activa en la sociedad, no como víctimas, sino como elementos transformadores de su realidad, partiendo del hecho de que el trabajo desde el ser es vital para lograr un cambio del ideal violento que muchas veces traen arraigados debido a sus historias de vida. El perdón, el amor propio, a sus familias, la bondad, el don de ayudar a los demás, la empatía, la regulación, entre otros, son aspectos de la construcción emocional que deben ser fortalecidos en nuestros estudiantes, para quienes la violencia y sus diferentes demostraciones son actos que se han naturalizado dentro de sus dinámicas cotidianas.

Teniendo en cuenta esto y entendiendo que los cambios deben ser progresivos y se requiere cierto tiempo para visibilizar sus verdaderos alcances, es necesario entender la educación como ese primer elemento transformador y constructor de sujetos resilientes y sobre todo sentipensantes. Por tal razón, la presente experiencia significativa se enfocó en el desarrollo del trabajo con estudiantes de primera infancia que pretende extenderse de manera progresiva a los grados de primaria, bachillerato y por supuesto al trabajo con los docentes, cuyo eje central es la educación emocional como fundamento para el desarrollo de habilidades socio-

emocionales. Teniendo en cuenta que la educación enfocada en el sujeto permite fortalecer los procesos educativos dentro del aula de clase y, además, enriquecer los planes de estudio con el fin de generar un impacto más significativo dentro de los procesos escolares, sociales y comunitarios, es evidente que trabajar con el ser desde los principios de la emocionalidad genera transformaciones que parten de los individuos y se replican a sus contextos y entornos significativos. Darle a los niños y niñas de nuestras instituciones su valor y significado como sujetos emocionales y permitirles valorarse a sí mismos dentro de esta dimensión de su personalidad, es posibilitar la formación de sujetos capaces de entablar relaciones intra e interpersonales sanas que a su vez se ven reflejadas en dinámicas sociales y culturales positivas, participativas y propositivas.

Dentro de la experiencia significativa se establece el fortalecimiento emocional, teniendo en cuenta que hablar de emociones en el entorno educativo representa anclar al mismo las trayectorias de vida de los estudiantes y desde ese punto de vista se fortalecen algunas características como; la importancia de entender que educar las emociones en el aula no corresponde a la idea de enseñar al niño o niña a contener o reprimir las mismas, sino por el contrario, a explorarlas y vivirlas según las experiencias que le otorga su contexto. Asimismo, es imprescindible entender que las emociones tienen un componente y un carácter político, ya que nos permiten generar luchas y resistencias desde los sentires y pensares propios y colectivos.

Por lo anterior, se hace necesario entender que las emociones son construidas social e históricamente, están vinculadas con el pasado y estrechamente relacionadas con la infancia. Entonces, se entiende que educar en emociones permite: reconocimiento real de fragilidad, generar interacción basada en la igualdad, comprender los tipos de interacción política y social, mitigar formas de menosprecio y estigmas, formar seres con imaginación y amor —desde una perspectiva holística— y desarrollar la comprensión del otro —principio de otredad—.

Las generaciones que se enfrentan al reto de crecer en una sociedad tan convulsionada como esta tiene el desafío de desarrollar sus habilidades socio-emocionales de manera asertiva bajo las presiones e influencias de la actualidad: la tecnología, el abandono estatal y familiar, el manejo de redes sociales con diferentes intenciones, un sinfín de información política, económica, social, religiosa y demás por diferentes medios y el manejo de la libertad de expresión. Sin embargo, esta experiencia sig-

nificativa les apuesta a procesos educativos capaces de involucrar dicha educación emocional en los procesos de formación académica de una manera transversal con el fin de que todos los agentes educativos tengan parte en dicho proceso.

Justificación

Configurar, soportar teóricamente y diseñar estrategias pedagógicas como línea base se convierten en recursos valiosos para reconocer y cualificar aquellos procesos que se adelantan en los diversos escenarios educativos y de los cuales se conoce poco. En este sentido, elaborar esta investigación permite narrar, exponer, movilizar y nutrir las acciones educativas con el fin de garantizar que la formación de los niños y las niñas esté situada, sea consciente y que trascienda y permee los diferentes espacios de interacción social con el propósito de reivindicar y consolidar las estrategias desde nivel inicial como una consigna innegociable para lograr la calidad educativa proyectada.

La lectura de la realidad dejó en evidencia que el eje problémico es sin duda la formación emocional de los niños y niñas, puesto que no se prioriza en algunos de los escenarios en los que ellos se desenvuelven. Por tanto, se hace necesario que los niños y niñas tengan un espacio en el cual se dé vía libre al ejercicio de darle sentido al sentir, identificando la importancia de explorar y vivir las emociones de manera constructiva a partir del reconocimiento de cada una de ellas. No obstante, el proyecto tiene como finalidad formar sujetos capaces de establecer lazos empáticos a partir de una educación emocional, en donde reconozcan y respeten las emociones propias y del otro.

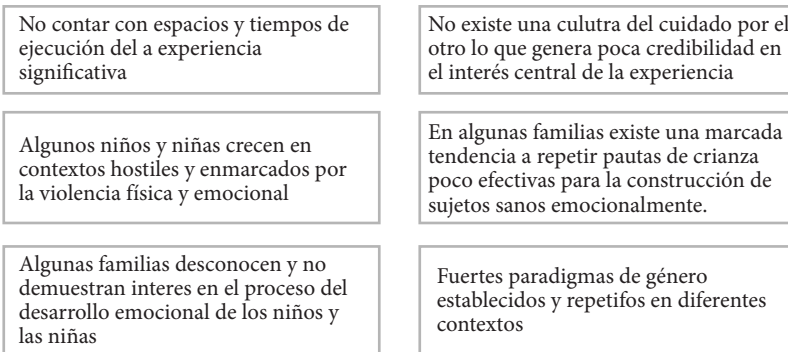
La intención clara es crear escenarios para que los niños y las niñas se desarrollen de forma consciente en relación con sus emociones. Se implementaron estrategias pedagógicas a partir del diseño de un conjunto de talleres que transversalmente están enfocados en los pilares de la educación inicial, siendo estos un recurso importante en la recolección de datos en torno a los sentires y pensares de los niños y las niñas durante la puesta en marcha de estos. Los aportes de este proyecto van desde la formación de sujetos que sienten y piensan su ciudad desde el reconocimiento propio y del otro, hasta la transformación de las maneras de construir y apropiarse de su entorno próximo y su colegio.

Lo que se pretende con esta experiencia es empoderar y fortalecer las relaciones intra e interpersonales y contribuir significativamente a la formación de sujetos hábiles para expresar lo que sienten y piensan, aceptar la diferencia y forjar espacios aptos para la sana convivencia, reconociendo la importancia de explorar y vivir las emociones y así forjar habilidades para la vida que les permitan entender y transformar la realidad desequilibrada en la que se vive. No obstante, atribuirle significado a lo que siente y piensa un niño en la etapa preescolar es un reto al que hay que seguir apostándole.

Problemas

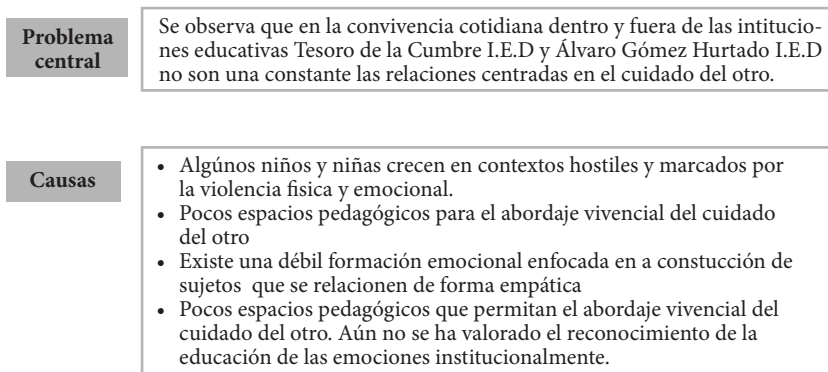
Gráfica 1. Problemas de la experiencia.

Problemas iniciales



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 2. Árbol analítico de problemas



Efectos

- En situaciones variadas de la cotidianidad los niños y las niñas no poseen las herramientas necesarias para gestionar sus propias emociones.
- Las dinámicas de convivencia escolar se ven afectadas debido a que la forma de resolución de conflictos no es asertiva.

Fuente: Elaboración propia.

Escena incongruente

Gráfica 3. Escena incongruente de la experiencia



Fuente: Elaboración propia.

En la escena incongruente presentada se puede observar cómo en el marco de la educación emocional es necesario tener en cuenta los diferentes contextos y realidades que confluyen en un aula de clase y marcan las experiencias de vida de los niños y niñas con los que se realiza un trabajo pedagógico cotidiano, y que son la base del desarrollo de la experiencia pedagógica que se desarrolla con ellos, ya que se establece la manera en la cual todas las emociones se encuentran implícitas en las diferentes prácticas educativas.

Quisimos desarrollar una escena en la cual se evidencie que al hablar de educación emocional pretendemos lograr una comprensión del significado de las emociones y una validación en cuanto a que las emociones como la tristeza y el enojo no están mal, solo se deben canalizar de manera efectiva en el desarrollo de las relaciones inter e intra personales, es decir, no siempre las emociones positivas como la alegría y el amor ayudan a la construcción de sujetos. En este sentido, el ejercicio del collage permite evidenciar un escenario amplio en el que se involucra no solo la escuela, sino también a la familia y a la sociedad como tal, de modo que consideramos que la construcción de sujetos senti-pensantes no se da solo a través de las experiencias emocionales que tiene el niño

o la niña en la institución, sino que son inherentes también aquellas que vive en su cotidianidad.

Objetivos

Objetivo general

Aportar a la formación de sujetos “senti-pensantes” que se construyan como transformadores de su propia realidad desde el fortalecimiento de sus habilidades emocionales.

Objetivos rspecíficos

- Implementar estrategias pedagógicas que permitan el desarrollo de procesos educativos encaminados a la educación emocional en los niños y niñas.
- Establecer canales de comunicación asertivos entre los niños, niñas y sus familias basados en la expresión de sus sentimientos y emociones.
- Generar espacios en los que se permita reflexionar sobre las emociones y las construcciones que estas permiten en la ciudad.

Referentes teóricos

Gráfica 4. Esquema de conceptos.

Se observa que en la convivencia cotidiana dentro y fuera de las instituciones educativas Tesoro de la Cumbre I.E.D y Álvaro Gómez Hurtado I.E.D no son una constante las relaciones centradas en el cuidado por el otro

Primera infancia	“... Reconocer que el desarrollo de niños y niñas no puede comprenderse ni agenciarse por fuera del contexto cultural, político y socio-económico, en el cual viven sus procesos de construcción de subjetividad e identidad...” Salazar y Botero (2013)
Familia	La emotividad, el afecto y el amor, representan el principal vínculo y herramienta de socialización en la familia, particularmente entre los padres y los hijos. Jimenez e Infante (2008)
Ciudad	La ciudad educadora ha de ejercitar y desarrollar esta función paralelamente a las tradicionales (económica, social , política y de prestación de servicios), con la mira puesta en la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes. Asociación internacional de ciudades educadoras (2004)

Emociones

Todas las acciones humanas se fundan en lo emocional, independientemente del espacio operacional en que surjan, y no hay ninguna acción humana sin una emoción que la establezca como tal y la torne posible como acto. Maturana (1991)

Convivencia

“... por lo tanto, no se trataría simplemente de la capacidad de orientar nuestras acciones, en consideración a sentimientos, sino específicamente, en relación con los sentimientos del otro. En relación con el respeto del otro y el reconocimiento de sus peculiaridades, es decir, de todo aquello que permita la convivencia pacífica; la participación y responsabilidad democrática; y la okuralidad, identidad y valoración de las diferencias.”
Chaux y Ruiz (2005).

Talleres vivenciales

“... es un espacio en el cual los participantes se reúnen en grupo para trabajar a partir de experiencias personales, sobre algún tema específico”.
Villar (2010)

El desarrollo de una experiencia pedagógica significativa implica comprender las diferentes realidades que se encuentran alrededor de los principales agentes involucrados en la correlación educativa; de ahí que para encaminar dicha experiencia se requiere el establecimiento de categorías conceptuales permitiendo construir un marco de referencia estructural que entretengan las principales dimensiones abordadas en el desarrollo de la misma.

Reflexionar sobre la niñez es preguntarse por el valor que se le confiere a la vida, es dar cuenta de las condiciones contextuales que rodean su desarrollo, la situación de sus familias y la realidad de las políticas que le aluden. Es reconocer que el desarrollo de niños y niñas no puede comprenderse ni agenciarse por fuera del contexto cultural, político y socio-económico, en el cual viven sus procesos de constitución de subjetividad e identidad mediado por condiciones estructurales de diversidad, desigualdad, violencias, emergencias y renegociaciones permanentes entre los actores y sus contextos (Salazar y Botero, 2013, pp. 133-134).

De esta manera se da apertura al reconocimiento de elementos categóricos que traen implícitos la articulación entre el contexto social y familiar y el contexto educativo a partir de la cual se pretende realizar una transformación significativa con base en los elementos mediados desde la emocionalidad. Es así como la familia, siendo el primer eje de socialización y formación socio-emocional de los niños y niñas, se convierte en el contacto directo con la realidad que tiende a educar en torno a la repetición de roles y dinámicas por medio de la escucha, la observación y participación directa de los niños y niñas en las formas de relacionamiento que se dan al interior de la misma.

La familia, al construirse como un fenómeno de la modernidad y como base fundamental de la sociedad, se erige en una institución de carácter social en la cual se vive una revolución de tipo afectiva, en la que, por medio de los altos grados de emotividad, afecto y amor, sus miembros establecen vínculos tan profundos que se convierten en un elemento fundamental en el proceso de socialización que viven los niños en su interior. La emotividad, el afecto y el amor, representan el principal vínculo y herramienta de socialización en la familia, particularmente entre los padres y los hijos (Jiménez e Infante, 2008, p. 53).

Comprender la infancia desde la realidad que atañe a una ciudad como Bogotá es comprender la confluencia de familias, culturas y diversas experiencias de vida en un solo lugar que generalmente no pretende dar apertura a unas dinámicas sociales que permitan la adaptación —como un proceso paulatino— a unas nuevas formas de vida, sino que por el contrario exige un nivel adaptativo apresurado que en muchas ocasiones genera desapegos que se ven reflejados en la falta de elementos significativos en la formación de ciudadanos como lo es el sentido de pertenencia y arraigo a un territorio. Así, se entiende el papel de formador que se le da a la ciudad como un objeto que posibilita la reflexión pedagógica y educativa, entonces es necesario dimensionar que:

La ciudad educadora ha de ejercitar y desarrollar esta función paralelamente a las tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios), con la mira puesta en la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes. Atenderá prioritariamente a los niños y jóvenes, pero con voluntad decidida de incorporación de personas de todas las edades a la formación a lo largo de la vida (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2004, p. 16).

Sumado a ello, el reconocimiento del otro como un elemento que enriquece la construcción personal se encuentra relegado por aspectos de cuidado y formación enfocados más en la ocupación del tiempo libre que en la construcción social, que supone la interacción directa con el entorno y los demás, entendiendo dicha construcción como la base de los lazos socio-afectivos y convivenciales de los cuales se parte para la formación de sujetos conscientes de sus modos de relacionamiento.

Es así como se comprende que una de las bases en todo este proceso debe estar fundamentada no solo en la comprensión si no en el manejo y apropiación de las emociones como elemento de relacionamiento con sí mismo y los entornos más cercanos:

Maturana (como se señala en Rodríguez, 2016) plantea que: “todas las acciones humanas se fundan en lo emocional, independientemente del espacio operacional en que surjan, y no hay ninguna acción humana sin una emoción que la establezca como tal y la torne posible como acto (p.25).

Así, se evidencia una carencia de bases emocionales que permitan desarrollar de manera asertiva las diferentes herramientas socio-emocionales, que son inherentes al ser humano, en relación con la construcción de experiencias de vida, entendiendo dichas herramientas como un puente que permite la conexión de las emociones con los procesos de razonamiento y reforzando la importancia de educar las emociones desde la primera infancia pues el manejo de estas afecta directamente la toma de decisiones positivas o negativas, así que permitir la expresión de los mismos evita que las personas repriman su sentir y se pueda dar paso a aprendizajes mucho más significativos que den apertura a la construcción de sujetos senti-pensantes.

En esa medida, contribuir al fortalecimiento de las habilidades emocionales permitirá que las relaciones de los niños y las niñas y por ende las de sus familias mejoren, sus procesos de socialización se den a partir del respeto por el otro y se promuevan los ambientes sanos de convivencia dentro y fuera de la institución.

Por lo tanto, no se trataría simplemente de la capacidad de orientar nuestras acciones, en consideración a sentimientos, sino específicamente, en relación con los sentimientos del otro, en relación con el respeto del otro y el reconocimiento de sus peculiaridades, es decir, de todo aquello que permita la convivencia pacífica; la participación y responsabilidad democrática; y la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. (Ruiz y Chau, 2005, p. 32)

Teniendo en cuenta los elementos ya mencionados, esta experiencia basa su ejecución en las voces, vivencias y experiencias de los niños y niñas, ya que se evidencia que en el marco de la educación emocional el direccionamiento de las herramientas tanto de recolección de información como de aplicación *in situ* deben adaptarse a las dinámicas que se van desarrollando a lo largo de los encuentros que se llevan a cabo, con el fin de generar un impacto significativo para los diferentes agentes educativos que se ven involucrados en la experiencia. Es así como los talleres vivenciales se retoman como eje fundamental en la consecución

de los objetivos planteados teniendo en cuenta que un taller vivencial es un espacio en el cual los participantes se reúnen en grupo para trabajar a partir de experiencias personales, sobre algún tema específico. Posee una estructura y planeación previa que contempla, además de los contenidos teóricos, ejercicios que facilitan el aprendizaje y el desarrollo personal de los participantes (Villar, 2010).

Permite crear espacios dialógicos, donde se ponen en común los conocimientos, afectos y experiencias cotidianas y significativas de cada uno de los participantes, para ser resignificadas mediante estrategias de reaprendizaje, con lo cual se obtienen formas distintas de ser y de relacionarse con los otros (Berra y Dueñas, 2011, p. 67).

Por lo tanto, los talleres vivenciales promueven el aprendizaje significativo de los estudiantes, es decir, aquel que no es solo acumulación de conocimientos e información sin conexión con la persona, sino asimilación e integración de los conceptos en la persona que los aprende, porque tienen un significado para su existencia presente (Moreno, 1983). (Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 2014, pp. 6-7).

Pensamiento crítico

Teniendo en cuenta la dimensión de la experiencia pedagógica en tanto se pretende contribuir a la formación de niños y niñas que gestionan sus emociones y logran relacionarse de manera empática con el otro y con su ciudad, se hace necesario abordar los planteamientos del pensamiento crítico enmarcados en la reflexión de la práctica educativa y la apuesta por generar impactos positivos que le den fuerza a la transformación social desde la misma praxis.

No obstante, en el desarrollo de la experiencia pedagógica se entiende el pensamiento crítico, como un conjunto de habilidades que posibilitan al ser humano construir, re-estructurar y cualificar el conocimiento desde la problematización constante que emerge de las diversas situaciones experimentadas en la cotidianidad. En este sentido, se asume que desde la puesta en marcha de la experiencia se ha hecho un trabajo riguroso en el fortalecimiento del pensamiento crítico tanto de los maestros responsables como de los niños y niñas.

Dicho trabajo se ve reflejado en el ejercicio de empezar a sistematizar la experiencia, documentar las expresiones orales e iconográficas de los

niños y las niñas e interpretarlas desde sus perspectivas y construcciones sociales, participar en espacios de formación de pensamiento crítico como el programa del IDEP, y trasladar al aula esas herramientas prácticas aprendidas para que se fortalezcan las habilidades del pensamiento crítico en los niños y las niñas ha sido una de las apuestas de la experiencia pedagógica.

Estas habilidades se han reforzado a través de la estrategia de la pregunta, de cuestionar maneras de ser y entender las diversas emociones percibidas desde los ojos de los niños y las niñas, permitiéndoles a ellos construir y reconstruir las nociones que tienen desde el ejercicio del reconocimiento propio y el de los otros. Se hace necesario entender que se trabajan estas habilidades no solo con los niños y niñas, sino también entre las docentes líderes de la experiencia teniendo en cuenta que:

Un pensador crítico y ejercitado:

Formula problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión. Acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente.

Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes.

Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas.

Al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente (Elder y Paul, 2003, p. 4.).

En este sentido, es importante promover el desarrollo del pensamiento crítico tanto en los estudiantes como en los maestros, teniendo en cuenta que esto favorece a la construcción de sujetos que analicen, cuestionen, indaguen, comprueben, argumenten y transformen las dinámicas sociales que su contexto les ofrece.

Plan de acción

En el marco de la experiencia se desarrollan estrategias que buscan sensibilizar y concientizar a los niños y niñas respecto de la existencia,

reconocimiento e importancia de las diferentes emociones que se pueden derivar de acciones o situaciones de la cotidianidad. Es importante establecer espacios y momentos que le permitan a los niños y niñas el acercamiento y la libre expresión de emociones y sentimientos. Por esta razón, se piensa la posibilidad de un espacio o rincón pedagógico denominado “nuestro mundo mejor” en el cual se encontrarán diferentes herramientas y estímulos visuales que ayuden en el reconocimiento de dichas emociones.

De la misma manera, se plantea una serie de talleres lúdicos encaminados a la resolución de dudas y establecimiento de conceptos respecto a la temática específica en la cual se basa el proyecto. El acercamiento a conceptos como el amor propio y las relaciones inter e intrapersonales se desarrollarán en el marco de dichos talleres y por medio de dinámicas grupales que les permitan a los estudiantes comprender que la expresión es un eje fundamental en la exploración de sentimientos, emociones y sensaciones.

Teniendo en cuenta que la experiencia propone fortalecer la construcción de sujetos “senti-pensantes”, dentro de las diferentes sesiones y dinámicas que se llevarán a cabo con los niños y niñas se tendrá en cuenta que en la edad preescolar el desarrollo de sus diferentes dimensiones se da a partir de la estimulación sensorial. Por tal razón, las actividades contarán siempre con un componente corporal que establezca una relación directa con el desarrollo de una o varias habilidades emocionales. Esta iniciativa resulta relevante y significativa en la medida en que se acerca a lo primordial que debe desarrollar un niño en la etapa inicial, su apuesta por formarse como un sujeto transformador y al descubrimiento de lo que puede construir y deconstruir desde lo que siente y piensa.

Plan de acción	
Objetivo general	Aportar a la formación de sujetos “senti-pensantes” que se construyan como transformadores de su propia realidad desde el fortalecimiento de sus habilidades emocionales.
Responsables	Docente Katherine Alvarado - Orientadora Diana Montoya.
Recursos	Humanos (niños, niñas, docentes, padres de familia) - didácticos (marcadores, colores, lápices, hojas, cinta, libros de texto, títeres, instalaciones colegio, nuevas tecnologías).

Plan de acción		
Fecha	Objetivo estratégico	Acciones pedagógicas
8 de febrero de 2019.	Generar espacios en los que se permita reflexionar sobre las emociones y las construcciones que estas permiten en la ciudad.	Sensibilización: Me reconozco y siento.
19 de febrero de 2019.	Implementar estrategias pedagógicas que permitan el desarrollo de procesos educativos encaminados a la educación emocional en los niños y niñas.	Rincón del cuento: “Cuidado con la rana”.
14 de marzo de 2019.	Implementar estrategias pedagógicas que permitan el desarrollo de procesos educativos encaminados a la educación emocional en los niños y niñas.	Rincón del cuento: “El camaleón y su lengua pegajosa”.
27 de marzo de 2019.	Establecer canales de comunicación asertivos entre los niños, niñas y sus familias basados en la expresión de sus sentimientos y emociones.	Abrazoterapia.
24 de abril de 2019.	Generar espacios en los que se permita reflexionar sobre las emociones y las construcciones que estas permiten en la ciudad.	Bailando con las emociones.
31 de mayo de 2019.	Generar espacios en los que se permita reflexionar sobre las emociones y las construcciones que estas permiten en la ciudad.	Yoga para niños.
10 de junio de 2019.	Implementar estrategias pedagógicas que permitan el desarrollo de procesos educativos encaminados a la educación emocional en los niños y niñas.	Rincón del cuento: “El nido de Mía”.
17 de julio de 2019.	Generar espacios en los que se permita reflexionar sobre las emociones y las construcciones que estas permiten en la ciudad.	Conociendo el Amazonas.
23 de julio de 2019.	Implementar estrategias pedagógicas que permitan el desarrollo de procesos educativos encaminados a la educación emocional en los niños y niñas.	Rincón del cuento: “El topo que quería saber quién se hizo eso en su cabeza”.
2 de agosto de 2019.	Implementar estrategias pedagógicas que permitan el desarrollo de procesos educativos encaminados a la educación emocional en los niños y niñas.	Rincón Del Cuento: “Ramón preocupón”.

Plan de acción		
Fecha	Objetivo estratégico	Acciones pedagógicas
9 de agosto de 2019.	Generar espacios en los que se permita reflexionar sobre las emociones y las construcciones que estas permiten en la ciudad.	Rincón pedagógico: Un mundo mejor.
21 de agosto de 2019.	Generar espacios en los que se permita reflexionar sobre las emociones y las construcciones que estas permiten en la ciudad.	De la experiencia sensorial a la experiencia emocional.
23 de octubre de 2019.	Generar espacios en los que se permita reflexionar sobre las emociones y las construcciones que estas permiten en la ciudad.	Retroalimentación: Recorro el camino de las emociones.

Evidencias fotográficas de los talleres vivenciales



Referentes

Asociación internacional de Ciudades Educadoras. (2004). *Carta de ciudades educadoras*. Recuperado de: <http://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/>

Gómez, M., Salazar, M. y Rodríguez, E. (2014). Los talleres vivenciales con enfoque centrado en la persona, un espacio para el aprendizaje de competencias sociales. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/802/80230114010.pdf>

- Jiménez, A. y Infante, R. (2008). *Infancia y ciudad en Bogotá: una mirada desde las narrativas populares urbanas*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico conceptos y herramientas*. Recuperado de: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Rodríguez, C. (2016) Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Recuperado de: http://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/emociones-proceso-ensenanza-aprendizaje.html
- Ruiz, A. y Chau, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Recuperado de: <https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>
- Salazar, M. y Botero, P. (2013). Instituciones, políticas y categorías de “Infancias”. *Pensar la infancia desde américa latina*. Un estado de la cuestión. (pp. 133-134). Argentina: Buenos Aires. CLACSO.

De las prácticas educativas a la investigación liceísta

Aprendo, innovo y convivo

Ana Irma Aguja¹
Amparo Delgado²
Luz Yenny Fajardo³
Leidy Vargas⁴
Ana Rosa Moreno⁵
Luz Marina Mora Erick Ariza⁶
Erick Israel Ariza Roncancio⁷



Resumen

Esta experiencia surge como respuesta al papel que asumen estudiantes y docentes frente a las nuevas políticas educativas, en especial a los cambios socio-culturales y tecnológicos que enfrenta la sociedad, y a la necesidad apremiante de que exista un aprendizaje. Busca potencializar las habilidades científicas en las estudiantes, trabajar con las habilidades

- 1 Licenciada Ciencias Naturales. Especialista en Edumática. Correo electrónico: irmaaguja@gmail.com
- 2 Licenciada Español-Inglés. Especialista Técnica en Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua. Especialista en Gestión de Proyectos Educativos. Correo electrónico: amparodelro@gmail.com
- 3 Licenciada Química y Biología. Especialista en Docencia Universitaria. Especialista en Pedagogía de la Lúdica. Magíster en Saneamiento y Desarrollo Ambiental. Correo electrónico: lzfajardo2@gmail.com

blandas y reforzar los talentos que cada estudiante posee. Como antecedentes, cuenta con el proyecto “La enseñanza de la Química a través de la formulación de proyectos de investigación para la creación de una cultura con responsabilidad social”, que acerca el conocimiento científico a la vida cotidiana de las estudiantes desde la química, en 2007 y con la cátedra de Metodología de la investigación en la educación básica media, en 2012.

Presenta estrategias que son viables en todas las aulas de clase y que logran potencializar el desarrollo del pensamiento crítico.

Contextualización

El proyecto de conformar un semillero de investigación en el Liceo Femenino Mercedes Nariño surge como respuesta a las necesidades educativas y, a los cambios socioculturales y tecnológicos que enfrentan la ciudad y el país. En este semillero participan estudiantes de básica primaria, básica secundaria y media a través de un proyecto interdisciplinar que involucra diferentes áreas del conocimiento como Ciencias Naturales, Humanidades, entre otras, y busca motivar a la estudiante hacia una cultura científica. El trabajo del semillero se basa en el desafío de adquirir conocimiento y habilidades que fomenten la investigación y la curiosidad y generen una conciencia positiva para aprender a vivir y a compartir en comunidad respetando al otro.

Es una estrategia extracurricular que responde a la misión institucional “Liceísta, reflexiva y autónoma, transformadora de la sociedad con perspectivas científicas y tecnológicas”. Trabaja los contenidos didácticos relacionados con las diferentes áreas del conocimiento y resalta la importancia de formar niñas que aprendan a convivir en sociedad. El semillero no solo es incluyente, porque privilegia la participación de las

-
- 4 Licenciada en Biología. Especialista en Educación y Gestión Ambiental. Estudiante de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Correo electrónico: leidyvavargame@gmail.com
 - 5 Especialista en Pedagogía. Coordinadora Académica. Correo electrónico: amoren50@gmail.com
 - 6 Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria. Coordinadora Académica. Correo electrónico: luzmmsuarez@gmail.com
 - 7 Doctor en Educación. Rector. Correo electrónico: erickariza@gmail.com

estudiantes de básica primaria, sino porque resalta y fomenta el papel de la mujer liceísta en la ciencia, en la ciudad y en la sociedad.

Imagen 1. Liceo Femenino Mercedes Nariño IED.



Fuente: https://www.educacionbogota.edu.co/images/Noticias/2016/100_anos_Liceo_Femenino_Mercedes_Narino.JPG

Antecedentes

El Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño es una institución educativa pública, cuya misión es “propiciar la formación integral de la mujer liceísta promoviendo los valores de: respeto, honestidad, identidad, solidaridad y autonomía, que generen la construcción de su proyecto de vida, orientados a la transformación de los contextos en donde interactúan, garantizando el disfrute de una vida plena y feliz”.

Desde 2007, en el Liceo se vienen desarrollando iniciativas que promueven en las niñas liceístas procesos de investigación escolar; como antecedentes, se cuenta con Proyecto “Una apuesta por la investigación (la enseñanza de la Química a través de la formulación de proyectos de investigación para la creación de una cultura con responsabilidad social)”, que consiste en acercar el conocimiento científico a la vida cotidiana de las estudiantes desde la Química, proyecto que se realiza desde 2007; y la cátedra de Metodología de la investigación desarrollada en la básica media, desde 2012 hasta 2017, cuyo propósito fue “diseñar y elaborar una asignatura-taller que fortaleciera procesos de investigación en torno a diferentes temáticas relacionadas con los campos del conocimiento”, donde las estudiantes tenían la oportunidad de proponer un proyecto de investigación con responsabilidad social explorando sus actitudes e intereses, y que buscaba solucionar una problemática de la comunidad o del entorno escolar. Se socializaba en la institución y en Corferias en el marco de Expociencia Juvenil e Infantil.

Justificación

En las últimas décadas las políticas gubernamentales en Colombia han establecido cambios y reformas apuntando a una educación integral para los niños y niñas del país. A pesar de los intentos del gobierno central y local por incentivar procesos que mejoren la calidad educativa, todavía hoy, en muchos jóvenes del país se encuentran deficiencias en el desarrollo de habilidades lectoras, escritoras, científicas, ciudadanas y comunicativas, entre otras.

Ante esta perspectiva, y para entender esta incursión sobre la importancia de la investigación en los procesos de aprendizaje y su influencia para el desarrollo de una cultura de transformación social, se decide trabajar de manera conjunta para encontrar colectivamente una alternativa de solución a la deficiencia de estas habilidades. Para esto, se requieren cambios en las políticas educativas de niños y niñas del país y varios de estos cambios deben apuntar al desarrollo de habilidades blandas como por ejemplo el trabajo en equipo, las habilidades socio-emocionales y el pensamiento crítico, que les permita a los estudiantes relacionarse en su contexto, trabajar bien con otras personas y lograr alcanzar sus sueños.

Por otra parte, el concepto de investigación tiene diferentes interpretaciones según el contexto en el que se mencione; desde la labor que se realiza en laboratorios especiales, generalmente asociados a las ciencias naturales y exactas; pasando por buscar la tarea en libros, revistas o internet para alguna materia o asignatura; hasta recurrir a una tecnología, aparato o procedimiento y darle alguna aplicación concreta de acuerdo con unos requerimientos.

Ante este panorama surgen los Semilleros de Investigación como una forma diferente de entender y asumir el espíritu científico, con el compromiso personal por una formación integral e interdisciplinaria, que permita adquirir como hábito de la cotidianidad, la formulación de preguntas a los problemas del entorno y la ejecución de acciones tendientes a abordar dichos problemas.

Es por esto que, en el Liceo Femenino Mercedes Nariño, desde 2019, se propone una metodología de trabajo diferente, en donde la investigación sea un eje trasversal en la cotidianidad liceísta y a partir de ella se cree un semillero de investigación que se trabaje como un centro de

interés que resalte los talentos, la creatividad y la sana convivencia de las estudiantes. Entonces cabe preguntarse: ¿Cómo desarrollar un semillero de investigación en el liceo, que contribuya a fortalecer procesos de aprendizaje, desarrollo del conocimiento y convivencia en comunidad, favoreciendo la creatividad y los talentos de quienes participan?

Para implementar este tipo de metodología de trabajo, la institución le apuesta a la investigación tal como lo dice Orozco (1998),

la investigación educativa cumple con una doble perspectiva: la investigación como una práctica constitutiva de la realidad del maestro, cuyas técnicas, valores, intencionalidad, presupuestos y aplicaciones se deben aprender; y como una actividad reflexiva, consciente, racional y sistemática en y sobre la práctica, que permita reconstruir los procesos en la acción educativa, teorizar y generar conocimiento pedagógico y didáctico. Así los maestros se forman investigando y el programa mismo es objeto de investigación, por parte de maestros y estudiantes”. Además, el Semillero de Investigación, como espacio alternativo y libre de formación temprana en investigación, pueden representar una oportunidad no convencional de contribuir en el propósito de apropiarse de una actitud y de unas habilidades investigativas que rescaten el propio esfuerzo por conocer, y que debe cultivarse desde los primeros años de vida, dado que los Semilleros de Investigación están fundamentados en la idea de “aprender a investigar investigando (p.6).

Con el apoyo del Instituto para la Investigación Educativa y el desarrollo pedagógico (IDEP), en el nivel inicial de acompañamiento, se formuló una propuesta pedagógica que consiste en la creación de un semillero de investigación en donde se desarrollan habilidades científicas en las estudiantes, se trabajan las habilidades blandas y se refuerzan los talentos que cada estudiante posee. El IDEP, como aliado en este proceso, ha orientado desde el pensamiento crítico los procesos de trabajo del semillero.

Problema

Desde las prácticas pedagógicas que se dinamizan en el Liceo se evidencian en los ambientes de aprendizaje desmotivación, apatía, desinterés y fuertes fisuras en lo relacionado con el interés por realizar investigaciones sencillas generadas por la ausencia casi total de estos procesos en los espacios de aula.

En la mayoría de los casos, las condiciones de vida de las estudiantes que viven en sus contextos familiares las ponen en riesgos afectivos y socio-emocionales que las llevan a la desesperanza, a experimentar absolutas soledades, a vivir en algunos casos situaciones con tendencias suicidas, baja autoestima, depresión que las vuelven vulnerables y víctimas del microtráfico, trata de blancas, consumo de sustancias psicoactivas y la posibilidad de llenar sus vacíos emocionales y afectivos ante la primera posibilidad de afecto que se les presenta.

En cuanto al quehacer docente se encuentran unas prácticas pedagógicas tradicionales, poco innovadoras, rutinarias donde generar comunidad de indagación no tiene cabida y que, además no permiten el reconocimiento y la participación de los sujetos que hacen parte del acto pedagógico que es la razón de ser de nuestro papel como mediadores de conocimiento.

Imagen 2. Escena incongruente.



En la escena incongruente se pueden identificar los siguientes elementos que permanecen en el aula de clase, a pesar del avance en estrategias de enseñanza-aprendizaje que se realizan en las prácticas pedagógicas:

Clase Magistral. La transmisión de información, o conocimiento, se realiza por parte del docente a las estudiantes de forma unidireccional. El docente habla y las estudiantes escuchan, o intentan escuchar. En consecuencia, esto fomenta la pasividad y la falta de participación de la estudiante, dificulta la reflexión sobre el aprendizaje, y limita la búsqueda de información por parte de la estudiante (Fidalgo, 2016).

Sin embargo, la clase magistral favorece la asimilación de un modelo consolidado en cuanto a la estructura y dinámica de la clase, permite que se aplique a grupos numerosos, y facilita la planificación del tiempo del docente.

Apatía e indiferencia. La falta de atención es una de las principales causas para el retraso en el aprendizaje y, en consecuencia, del fracaso escolar. Las

nuevas formas de comunicación y de diversión, como los celulares y el internet son fuentes de estímulos que provienen de diferentes direcciones y crean una respuesta rápida, casi inmediata, que favorecen la distracción en las estudiantes tanto fuera como dentro de la clase.

Ritmo de aprendizaje. Grupos heterogéneos. El tener en el aula grupos de estudiantes con ritmos y tiempos de aprendizaje particulares dificulta un poco el avance en el alcance de los desempeños propuestos para cada nivel. El que cada actividad y experiencia de aprendizaje sea diseñada teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes permite que todos avancen a su ritmo. Cada persona puede aprender y avanzar y el papel del docente consiste en permitir que cada uno descubra y desarrolle su potencial.

Cantidad de estudiantes. El reducir el número de estudiantes en el aula da la oportunidad al docente de atender mejor a aquellos estudiantes que más lo necesitan. A largo plazo se ven resultados positivos. Pero la realidad de la escuela obliga a trabajar con grupos numerosos, lo que interfiere con un aprendizaje más efectivo.

Pregunta problema

¿Cómo despertar el interés por la investigación en las estudiantes del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

Objetivo general

Fortalecer en las estudiantes el interés y la creatividad por la investigación, que les permita la construcción de conocimiento y la generación de proyectos investigativos, de innovación, emprendimiento y desarrollo tecnológico, haciendo de la investigación una actividad cotidiana y de sana convivencia.

Objetivos específicos

- Promover la capacidad investigativa a partir de talleres y ejercicios de investigación.
- Propiciar espacios de interacción entre docentes y estudiantes.
- Generar trabajo en equipo e interdisciplinaridad.

- Fomentar procesos de investigación que ayuden a la comunidad educativa.
- Realizar encuentros y jornadas de investigación.

Imagen 3. Trabajo en Equipo.



Imagen 4. Talleres y ejercicios de investigación.



Imagen 5 y 6. Interacción docentes y estudiantes en la huerta.



Imágenes 7 y 8. Encuentro de investigación.
Gimnasio Campestre Oxford. Chía, Cundinamarca.



Referente conceptual

La palabra investigar viene del latín *investigare* cuyas raíces son *in-vestigium-ire* que significa ir tras la huella (Sánchez, 2003). Por su parte, la real Academia de la Lengua (RAE) define la acción de investigar como “Realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia”. Tamayo (2009) recoge varias definiciones de investigación, entre ellas cita al Webster’s International Dictionary que dice

es una indagación o examen cuidadoso o critico en la búsqueda de hechos o principios; una diligente pesquisa para averiguar algo” y a Arias Galicia que afirma que “la investigación puede ser definida como una serie de métodos para resolver problemas cuyas soluciones necesitan ser obtenidas a través de una serie de operaciones lógicas tomando como punto de partida datos objetivos (p. 40).

Como fundamentos teóricos y didácticos se respalda el proyecto a partir del aprendizaje significativo, la enseñanza para la comprensión, el aprendizaje basado en la resolución de problemas y la investigación acción participación. Dentro de las estrategias didácticas está el desarrollo de habilidades en competencias científicas, competencias ciudadanas, trabajo en equipo y competencias comunicativas.

Leiva (2013) hace referencia a que “La enseñanza para la comprensión contempla cuatro preguntas orientadoras como: ¿qué tópicos vale la pena comprender?, ¿qué aspectos de esos tópicos deben ser comprendidos?, ¿cómo se puede promover la comprensión?, ¿cómo se puede averiguar lo que comprenden las estudiantes?” Para el aprendizaje significativo se resalta la interacción entre “conocimientos previos y conocimientos nuevos... En ese proceso, los nuevos conocimientos adquieren significado para el sujeto y los conocimientos previos adquieren nuevos significados o mayor estabilidad cognitiva” (Moreira, 2013, p. 1). El aprendizaje basado en la resolución de problemas se centra en el estudiante y resalta la manera cómo a partir de la observación y reflexión sobre una problemática determinada, el alumno puede llegar a resolverlo. Algunos factores esenciales para el planteamiento de un buen problema o caso a resolver son (Duch, 1997):

Un problema debe generar interés de los estudiantes, estar conectado con la vida real y motivarlos para entender y profundizar en los conceptos requeridos para la solución del problema.

Un buen problema precisa que los estudiantes puedan tomar decisiones con base en hechos e información recopilada, siendo capaces de sustentar las razones de su decisión y justificar los procedimientos realizados para la solución de problema.

La cooperación entre los integrantes del equipo es un factor clave para alcanzar el objetivo propuesto. La división de tareas que hacen los estudiantes entre ellos, típica de los trabajos en grupos convencionales, y que después son agrupadas para el trabajo final, conlleva a que los estudiantes aprendan menos que cuando hay una interacción del grupo compartiendo ideas y conceptos.

Los componentes curriculares que se plantean como propuesta para que un semillero de investigación sea un espacio explícito de formación en investigación con estudiantes de colegio, tienen como principal referente la estructura curricular del Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA en su Área de Currículo (Gutiérrez, 2002, pp. 29-58), la cual estaría compuesta por: un proyecto marco de investigación, un seminario permanente de fundamentación, conformación de grupos temáticos, participación en redes temáticas, los proyectos de investigación, las publicaciones y los eventos. El proyecto marco de investigación es la explicitación del problema, los referentes teóricos, la hipótesis y las acciones que fundamentan al semillero de investigación, formulado a partir de la construcción colectiva de los intereses, expectativas y compromisos de sus participantes. Este proyecto define el horizonte de sentido del semillero, con lo cual todo proyecto de investigación debe ser coherente con su propósito. La construcción del proyecto marco de investigación debe surgir de la articulación de las preguntas, motivaciones e intuiciones de quienes pertenecen al semillero.

El seminario permanente de fundamentación es un espacio de reflexión, de diálogo y de construcción conceptual, sobre las concepciones históricas, filosóficas y epistemológicas que fundamentan la investigación. Este espacio pretende recuperar el concepto de un seminario de investigación, en donde la preparación, participación y aporte de cada asistente determina la calidad de la discusión y, por lo tanto, de la construcción conceptual.

Los grupos temáticos son la estructura básica y constitutiva del semillero de investigación, ya que en ellos deben converger las preguntas, inquietudes e intereses de los miembros. La estructura y dinámica de estos grupos será determinada por sus integrantes. Su finalidad es la apropiación, profundización y ampliación de los conocimientos y habilidades en una o un conjunto de disciplinas requeridas para abordar un tipo particular de preguntas, inquietudes o intereses en concordancia con el proyecto marco de investigación del semillero.

los grupos temáticos pueden ser grupos de estudio, en la medida en que profundizan en unas temáticas; como grupo de discusión, cuando reflexionan y analizan problemas disciplinares o del entorno; y como grupos de investigación, al formular y desarrollar sus propios proyectos, en el deseo de probar las hipótesis construidas en su dinámica de trabajo. por cuanto la reflexión y discusión sobre estas temáticas se dan desde las experiencias de otros, y por supuesto, desde nuestras propias vivencias.

Las redes temáticas son la oportunidad de encuentro para la discusión y el trabajo conjunto y articulado con otros grupos en la institución que tengan interés y trabajen en temáticas o preguntas relacionadas a las nuestras, lo que aporta al desarrollo social, y por ende el desarrollo científico y académico.

La formulación y ejecución de proyectos de investigación es el mecanismo para acordar, definir y planear la labor de investigación y para articular las preguntas e intereses del grupo temático, en coherencia con el horizonte trazado por el proyecto marco de investigación del semillero, aunque se debe entender que en los semilleros de investigación, los proyectos serán fundamentalmente de iniciación a la investigación, por lo que conviene reconocer diferentes tipos de proyectos según su alcance y propósito (Serrano 2002, pp. 23-25): investigación exploratoria, descriptiva, comparativa, analítica, explicativa, predictiva, proyectiva, interactiva, confirmatoria o evaluativa.

En cuanto al pensamiento crítico, para aprender, hace falta comprender, e incluso para poder almacenar en la memoria ayuda mucho el entender y dar significado a lo que se está almacenando. comprender es utilizar el pensamiento crítico, y la forma de promover este modo de pensar, es hacer preguntas (Elder, 2003).

En el pensamiento crítico el trabajo del estudiante no solo es estudiar, sino aprender, y las estrategias de enseñanza tienen como finalidad hacer pensar para entender las cosas, entender compartiendo conocimientos y reflexionar y analizar lo que se aprende, ya que todo razonamiento tiene un propósito, es un intento de solucionar un problema, resolver una pregunta o explicar algo, se fundamenta en supuestos, se hace desde una perspectiva, se fundamenta en datos, información y evidencia, se expresa mediante conceptos e ideas que, simultáneamente, le dan forma, contiene inferencias o interpretaciones por las cuales se llega a conclusiones y que dan significado a los datos, y tiene o fin o tiene implicaciones y consecuencias.

Entre las ventajas del pensamiento crítico (Watanabe-Crockett, 2018), se encuentran:

La curiosidad	Existe para ayudar a comprender mejor el mundo que nos rodea y las cosas que importan en nuestra experiencia de ese mundo. Esta curiosidad es la que permite que los pensadores críticos sean efectivos ya que siempre están atentos a las oportunidades de aplicar sus mejores hábitos de pensamiento a cualquier situación con el fin de obtener resultados constructivos; siempre hacen preguntas y disfrutan explorando todos los aspectos de un tema y los hechos más profundos que se esconden en todos los tipos de datos.
Aumenta la creatividad	La creatividad como una habilidad necesaria porque permite, justamente, crear e inventar nuevas cosas, objetos, elementos a partir de lo que ya existe en el mundo. La gente creativa cuestiona las suposiciones sobre muchas cosas; se preguntan “cómo” o “por qué no”. La creatividad es eterna y tiene un potencial ilimitado.
Refuerza la capacidad de resolución de problemas	Aquellos que piensan críticamente tienden a ser solucionadores instintivos de problemas. Los niños de hoy son los líderes del mañana, y se enfrentarán a retos complejos utilizando la capacidad de pensamiento crítico para diseñar soluciones imaginativas. La capacidad de pensamiento crítico sólido es esencial para ser una solución efectiva de problemas.
Es una práctica polifacética	El pensamiento crítico abarca una amplia gama de disciplinas y cultiva una amplia gama de talentos cognitivos. Es, entonces, una actividad interdisciplinaria para la mente, y la mente debe ser ejercitada como un músculo para mantenerse sano. Entre otras muchas cosas, el pensamiento crítico promueve el desarrollo de cosas como: habilidades de razonamiento; pensamiento analítico; habilidades de evaluación; pensamiento lógico; habilidades organizativas y de planificación; conocimiento de idiomas; capacidad de autorreflexión; habilidades de observación; apertura mental; técnicas creativas de visualización; capacidad de cuestionamiento; toma de decisiones.

<p>Fomenta la independencia</p>	<p>Cuando los estudiantes piensan por sí mismos, aprenden a ser independientes de los docentes también. El trabajo del docente, en este sentido, es empoderar a los estudiantes.</p> <p>Las habilidades del pensamiento independiente están a la vanguardia del aprendizaje de cómo ser no solo un gran pensador, sino un gran líder. Estas habilidades enseñan a los estudiantes cómo dar sentido al mundo basándose en la experiencia y observación personal, y a tomar decisiones críticas bien informadas de la misma manera. Como tal, ganan confianza y la capacidad de aprender de los errores a medida que construyen vidas de éxito y productivas.</p>
<p>Es una habilidad para toda la vida, no solo para aprender.</p>	<p>Estos procesos implican la construcción activa de mentalidades independientes y de pensamiento crítico, y fomentan las habilidades de aprendizaje de por vida de los estudiantes.</p> <p>La idea es asegurarse de que una vez que salgan los estudiantes de la escuela ya no necesiten al maestro. En esencia, las estudiantes deben convertirse en maestros y líderes y tener éxito tanto dentro como fuera del aula.</p>

Estrategias pedagógicas

El trabajo del semillero se desarrolla a partir de los centros de interés en contra jornada y consta de cuatro etapas. Cada una de ellas está planeada para desarrollarse durante el año escolar. Sin embargo, es necesario aclarar que el tiempo de ejecución puede variar y depende de la dinámica del grupo de estudiantes y su interés en los temas propuestos.

Para el desarrollo y afianzamiento del semillero se identifican las siguientes etapas:

Etapas semillero liceísta	Descripción
<p>Del perfil y la identidad.</p>	<p>En esta etapa las estudiantes dan respuesta a las preguntas de quienes somos, qué somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos. Se desarrollan actividades para elegir un nombre que represente el semillero, un logo y un distintivo.</p>
<p>De acercamiento y sensibilización hacia la investigación.</p>	<p>En esta etapa se trabajan talleres que acerquen a la estudiante a entender que son protagonistas de su aprendizaje y que el semillero se centra en ellas. En esta etapa aprenden a trabajar en equipo y a convivir sanamente.</p>
<p>De formación.</p>	<p>En esta etapa se desarrollan competencias científicas, ciudadanas, comunicativas y de trabajo en equipo. Se trabaja en didácticas lúdicas para la enseñanza de los fundamentos de la investigación, el emprendimiento, la tecnología y la innovación.</p>

Etapas semillero liceísta	Descripción
De visibilización y comunicación.	En esta etapa se publican y socializan las experiencias destacadas del semillero. Se promueve la participación en convocatorias de investigación, emprendimiento y desarrollo tecnológico. Se vincula el semillero a grupos de investigación y se motiva la participación en las convocatorias de jóvenes investigadores de Colciencias, la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia (A.C.A.C.), entre otras.

Lupa. Observación, descripción y análisis. Habilidades del pensamiento científico.

Niños unidos por las manos. Trabajo en equipo. Convivencia.

Bombillo. Innovación. Ideas nuevas.

Libro abierto. Sabiduría. Habilidades comunicativas. Apertura al conocimiento.

Hojas. Conexión del ser con el entorno. Comunicación precisa, rápida y a larga distancia.

Cerebro. Pensamiento crítico.

Rostro de mujer. Estudiante liceísta empoderada.

Árbol. Ciclo de la vida. Proceso y transformación de la semilla.

Imagen 9. Logo del semillero.



Fuente: Elaboración propia.

Para cada una de las etapas, el trabajo del semillero se desarrolla a partir de talleres teórico-prácticos, salidas pedagógicas y participación en eventos científicos. Estas actividades estarán ligadas a los contenidos curriculares de cada una de las asignaturas.

Se tiene previsto que en cada uno de los encuentros con las estudiantes se realice un taller que involucre aspectos de convivencia, trabajo en equipo y conocimiento científico. Esto permite realizar un plan de trabajo que oriente a las niñas y les permita comprender, entender, experimentar y aprender.

Con el fin de que las estudiantes se apropien de los principios y conceptos más básicos sobre un determinado tema, es importante que dominen la forma de pensar que define una materia y/o asignatura, para poder aprenderla bien y, a su vez, los docentes, diseñaran actividades y tareas que requieran que la estudiante piense dentro de los conceptos y principios de la asignatura. Entre estas actividades relacionadas con el pensamiento crítico (www.criticalthinking.org), se encuentran:

Actividad pensamiento crítico	Descripción
Permitir que los estudiantes sepan a qué se van a enfrentar.	En la primera clase, se les explica tan clara y totalmente como sea posible, en qué forma se va a estructurar la clase; se les dice por qué los métodos usuales de memorización no les van a funcionar, qué estrategias se tienen preparadas para combatir las que ellos han venido usando para aprobar las asignaturas sin pensar mucho, etcétera.
Diseño de temas para los encuentros.	Preparar con antelación los temas de tal forma que los estudiantes comprendan las ideas fundamentales. Planear la instrucción de manera que los estudiantes se apropien de conceptos organizadores que les permitan retener más de lo que se les enseña.
Explicación detallada.	Enseñar a los estudiantes, tan claro como se pueda, los estándares intelectuales que se utilizará para calificar, por qué los usará y cómo evaluar su trabajo usando esos estándares.
Enfocarse en conceptos fundamentales.	Conceptos fundamentales que puedan generalizarse con facilidad. Utilizar el tiempo generalmente requerido para presentar más conceptos, aplicando y analizando los más básicos mientras se trabaja en la solución de problemas y en aplicaciones razonadas.
Mantener en primer plano la lógica de los conceptos más básicos.	Interconectando de manera continua conceptos nuevos con los conceptos básicos. Hablar del todo con relación a las partes y de las partes con relación al todo.

Actividad pensamiento crítico	Descripción
Explicación de los conceptos en el contexto.	Explicar, tanto como sea posible, los conceptos en su utilización, como herramientas funcionales para la solución de problemas reales y el análisis de temas importantes.
Desarrollar estrategias específicas para promover la lectura, la escritura, la comunicación y la escucha críticas.	Ya que los estudiantes llegan a la clase con habilidades limitadas en esas modalidades esenciales de aprendizaje.
Preguntar con frecuencia a estudiantes que poco participan.	Y, cuando un estudiante diga algo, solicite a otro estudiante que resuma en sus propias palabras lo que el primer estudiante dijo, para que se escuchen activamente el uno al otro. La premisa más básica es que los estudiantes deben llegar al dominio del pensamiento que define un tema, para poder aprenderlo bien.
Dividir la clase en grupos más pequeños.	De dos, tres, cuatro o más estudiantes. Dar a estos grupos tareas específicas dentro de límites de tiempo específicos y, posteriormente, pedir a algunos grupos que le reporten qué parte de la tarea completaron, que problemas encontraron, cómo los enfrentaron, etcétera.
Solicitar con frecuencia a los estudiantes que escriban.	Evaluar la escritura mediante trabajos escogidos al azar para que se le facilite al docente otorgar notas a los estudiantes sin tener que leer todos los trabajos.
Que el docente hable menos para que los estudiantes piensen más.	Enseñar cómo pueden los estudiantes leer ellos mismos el texto, de manera crítica y analítica. Concentrarse en enseñarles cómo leer el texto y no a “leer el texto por ellos”.
Pensar en voz alta frente a los estudiantes.	Permitirles oír su razonamiento o mejor, cuestionarse lentamente a medida que se enfrenta con los problemas que presenta el tema.
Regularmente cuestionar a los estudiantes de manera socrática	Explorar varias dimensiones de su pensamiento: sus propósitos, evidencias, razones, datos, afirmaciones, creencias, interpretaciones, deducciones, conclusiones, y las implicaciones y consecuencias de su pensamiento, sus respuestas a formas alternativas de pensar mediante el contraste de diferentes puntos de vista, etcétera.
Utilizar, siempre que pueda, ejemplos concretos para ilustrar conceptos y pensamiento abstractos.	Citar experiencias que se crea que son de ocurrencia común en la vida de los estudiantes y que tengan relevancia para lo que se está enseñando.
Frecuentemente pedir a los estudiantes.	Resumir en sus palabras y/o elaborar un párrafo; relacionar el tema o contenido a su conocimiento y experiencia; dar ejemplos para clarificar o apoyar lo que han dicho; hacer conexiones entre conceptos relacionados; reformular las instrucciones o tareas en sus propias palabras; formular el problema en discusión; describir hasta donde su punto de vista sobre un tema es diferente o similar al punto de vista

Realizar una reunión para definir la identidad del semillero.

Socializar las líneas de trabajo del semillero, y planificar las actividades teniendo en cuenta sus fases.

Realizar talleres lúdicos de sensibilización y acercamiento a la investigación.

Desarrollar talleres lúdicos y/o salidas pedagógicas para desarrollar habilidades en trabajo científico, tecnológico, de innovación y competencias ciudadanas.

Imágenes 13, 14 y 15. Salida Pedagógica al Jardín Botánico José Celestino Mutis.



Invitar expertos en los temas de investigación, emprendimiento y desarrollo tecnológico, para compartir experiencias exitosas.

Imagen 16. Emprendimiento juvenil. Cámara de Comercio de Bogotá.



Implementar talleres para el desarrollo de habilidades comunicativas.
Participar en los eventos y convocatorias de semilleros de investigación y desarrollo tecnológico.

Publicar las experiencias destacadas del semillero y sus integrantes.

Referencias

Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias. En *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, (9), 2, 187 - 202. UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas.

Cerda, H. (2008). *Los elementos de la investigación*. Tercera edición. El Búho: Bogotá.

Elder, L. y Paul, R. (2003). La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico

Fidalgo, Á. (2016). *Metodologías. Lección Magistral: Qué es y cómo mejorarla*. Recuperado de: <https://innovacioneducativa.wordpress.com/2016/04/07/metodologias-leccion-magistral-que-es-y-como-mejorarla/>

García, J. y García, F. (1997). *Aprender investigando. Una propuesta Metodológica basada en la investigación*. 6 ed. Sevilla: Díada.

García, S., & Martínez, C. (2011). La estrategia de enseñanza por Investigación: actividades y secuenciación. En *Cañal, P. (coord.). Didáctica de la Biología y la geología*. Editorial Graó, pp. 109-128. Barcelona.

González, J. (2008). Semilleros de Investigación: una estrategia formativa Psychologia. En *Avances de la disciplina*, vol. 2, núm. 2, julio-diciembre. Universidad de San Buenaventura Bogotá, Colombia.

Grajales, T. (2000). Tipos de investigación. Recuperado de: [file:///A/
investipos.htm](file:///A:/investipos.htm).

Gutiérrez, E. (2002). *Boletín de la Red de Investigación en Currículo, Área de Currículo del Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA*. Popayán, Colombia No. 1.

Hernández, P. (2005). *Propuesta Curricular para la Consolidación de los Semilleros de Investigación como Espacios de Formación Temprana en Investigación*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca. Recuperado de: <http://revista.iered.org/v1n2/html/uhernandez.html>

Leiva, O. (2013). *Formación en Investigación: Una Propuesta de Enseñanza para el Colegio Gimnasio los Pinares*: Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de: Magister en la Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Universidad Nacional de Colombia Facultad de ciencias Medellín, Colombia. Recuperado de: <nvestipos.htm.file:///C:/Users/Yenny%20Fajardo/Desktop/2019/modulo-investigacion.pdf> el 16 de febrero de 2019.

Moreno-Pinado, W. y Velázquez M. (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 53-73. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España.

Sánchez, M. (2003). *Manual para la formación de Investigadores*. Bogotá: Editorial Delfín.

Sandoval, F. (2013). Universidad Central de Venezuela. Recuperado de: www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_6/sandoval_Franklin_y_otros.pdf

Serrano, C. (2020). *Modelo Integral para el Profesional en Ingeniería* [en línea]. Popayán (Colombia): Universidad del Cauca. Recuperado de: Internet:ftp://jano.ucauca.edu.co/proyectos/Ambientes_de_Desarrollo/Formacion_de_Profesionales_en_Ingenieria/

Stone, M. (1999). *La Enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.

Tamayo, M. (2009). *El proceso de la investigación científica* (5a ed.). México: Limusa.

Universidad Mariana. *Reglamento de Investigaciones y Publicaciones*, 2007. Recuperado de: <http://www.umariana.edu.co/docinstitucionales/Reglamentodeinvestigacion.pdf> (6 de marzo de 2017)

Cibergrafía

<https://semillas.konradlorenz.edu.co/2015/04/por-qu%C3%A9-hacer-parte-de-un-semillero-de-investigaci%C3%B3n.html>

<https://comunidad.udistrital.edu.co/geaf/files/2012/09/2010Vol-5No1-001.pdf>

<http://revista.iered.org/v1n2/pdf/uhernandez.pdf>.

<http://www.criticalthinking.org/resources/spanish.shtml>

<https://avantideas.com/6-beneficios-del-pensamiento-critico-y-por-que-son-importantes/>

<https://www.redalyc.org/pdf/2972/297225162006.pdf>

<https://www.unica.edu.co/home/investigacion/semilleros-de-investigacion.html>

Arte y comunicación para la paz

David Santiago Montealegre¹



Logo: Propuesta pedagógica, Arte y comunicación para la paz.

Fuente: Castro, Malaver 2019.

El logo de la propuesta pedagógica “Arte y comunicación para la paz” fue creado por dos estudiantes de grado decimo de la IED Alberto Lleras Camargo; en la entrada del colegio se puede encontrar un gran árbol y una escultura en la que dos manos construyen y sostienen el mundo. Basándonos en esto, en él se plasman algunas de las estrategias a las que recurre la propuesta pedagógica, donde se crea a partir de herramientas que brinda el arte y los medios de comunicación, —animación, muestras fotográficas, radioclip, video, música, entre otros— se convierten en herramientas que permiten promover la voz, las ideas y la participación de cada uno de los estudiantes.

El presente texto aborda una descripción y análisis crítico de los elementos que componen la propuesta pedagógica “Arte y comunicación

.....
1 Licenciado en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Comunicación - Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: santiagomp100@hotmail.com

para la paz”, la cual es una postura ante la vida, el mundo y la educación que promueve el pensamiento crítico desde las clases de ética para la paz en la IED Alberto Lleras Camargo de la localidad de Suba.

Con la vinculación a la SED y a dicha institución encontré la oportunidad de asumir las clases de ética para la paz desde el pensamiento crítico, recurriendo a diversas estrategias que han ido ajustándose al contexto, los intereses y las necesidades de la población.

Durante el año 2019 se ha fundamentado la propuesta y se han venido ajustado las estrategias pedagógicas y de aprendizaje que aquí se presentan. Todas estas provienen de mi trayectoria de vida, oportunidades, experiencias, intereses personales y políticos que son el resultado de la suma de distintos procesos de formación.

Dicha experiencia ha sido consolidada y organizada sistemáticamente a través del apoyo del IDEP y el programa de pensamiento crítico en su fase inicial. De esta manera el texto referencia a los orígenes de la experiencia pedagógica, el grado de avance en el que se encuentra la propuesta, su correspondiente justificación, objetivos, intenciones, metodologías de trabajo junto a los referentes conceptuales y el plan de acción de la propuesta.

A partir de la práctica pedagógica desarrollada desde 2016 en la IED Alberto Lleras Camargo, a través de la clase de Ética y Cátedra de la paz, se han ido consolidando diversas estrategias y herramientas que fortalecen el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Para tal caso, el proyecto de aula y la experiencia pedagógica relacionada con “Arte y comunicación para la paz” se convierten en objeto de reflexión., considerando una reflexión crítica en torno a diversos elementos que se han tenido en cuenta para estructurar, construir y replantear una propuesta pedagógica que gira en torno al pensamiento crítico, haciendo uso del arte y la comunicación como mediaciones pedagógicas con fines tan diversos como generar formas y espacios de participación en los jóvenes. Para este caso, se relaciona la pertinencia, las distintas estrategias, los recursos y el contexto de la IED Alberto Lleras Camargo de la localidad de Suba, donde surge la necesidad de dar voz a los estudiantes, crear formas de expresión y crear medios de difusión.

Arte y comunicación

*Repartiendo arte, porque esa es mi cualidad
Te llevo de lo cotidiano a otra realidad*
Kase.o.

Al asumir artes como el teatro o la música como una práctica comunicativa que va más allá de un simple proceso de intercambio de información en el que intervienen el emisor y el receptor, se relaciona una mirada más amplia con la que se vincula un lenguaje en acción que transmite emociones, sentidos, narrativas y genera distintos significados que son susceptibles de ser analizados e interpretados y asumidos como herramienta pedagógica que potencia el pensamiento crítico.

De allí la pertinencia de entender las artes como un fenómeno vinculado a la cultura donde se sitúan necesidades, demandas y expresiones de resistencia, que trascienden al compromiso y al sentido político representado en letras, prácticas, símbolos y significados múltiples. Para tal caso, podemos dimensionar la música como herramienta para abordar emociones, forjar nuevas mentalidades

Sumado a esto, la comunicación moderna está inmersa en un sistema de producción y de luchas entre diversos grupos sociales que posicionan sus intereses. Estas tensiones han determinado su función y el uso de su potencial como herramienta de contraposición asociada a la influencia de medios hegemónicos o alternativos; este contrapunteo de intereses ha marcado el accionar político de sectores y grupos pertenecientes a diversas clases sociales.

Han venido ejerciéndose múltiples manifestaciones de contrapoder asociadas a los movimientos sociales y culturales que han sumado un amplio espectro de resistencias que han venido generándose en contra del sistema capitalista global. Aquello que puede considerarse contrario o alternativo es hoy un punto fundamental. Dicho término de comunicación alternativa, es referido a otra comunicación, haciendo alusión a las diferentes maneras, formas de comunicar y de hacer comunicación. “La comunicación alternativa es una respuesta no autoritaria a la voluntad del cambio social, gracias a ella conocemos la voz de los actores sociales: hombres y mujeres que viven, piensan y sienten, y que buscan ser escuchados” (Corrales García, 2009, p. 1).

Estas miradas en torno al arte y la comunicación nos brindan el punto de referencia para entender lo que se ha creado desde esta propuesta pedagógica.

Parafraseando a García Márquez, somos el resultado de la trayectoria de vida y lo que tenemos para contar de aquello que hemos vivido, por ello tomaré algunos hechos que han marcado mi formación personal, académica y los procesos creativos a los que me he vinculado para relacionar cómo ellos también son parte de la estructura de la propuesta pedagógica arte y comunicación para la paz.

Como estudiante de la IED Santa Rosa de la localidad de Suba durante cuatro años (de 8° a 11°), tuve la oportunidad de vincularme como representante al gobierno escolar y participar por la Personería, adelantar centros literarios desde el área de Español liderados por el profesor Guillermo Sabogal, en ellos junto a mis compañeros se exponía algún tema de interés, se presentaban obras de teatro, se hacían tertulias o videos, pero sobre todo se asumía con inteligencia la palabra y se aprendía a hablar en público con propiedad.

El aula múltiple del colegio se prestaba para estar en cada izada de bandera o acto cultural, interpretando al Quijote, cantando, montando grupos de música andina o liderando obras de teatro como el monte calvo y la madriguera de Jairo Aníbal Niño que guardaban desde su creación una reflexión frente a la guerra, un profundo sentido social y de humanidad.

Posteriormente para la falta de oportunidades de un joven recién salido del colegio, la única alternativa era el servicio militar obligatorio. Esa experiencia me llevó a buscar la manera de evitar estar parado en una esquina todo el día o la noche prestando guardia, había que vincularse en la banda de guerra; desde allí cayó en mis manos una corneta, después una trompeta y el vínculo con la música permanece hasta la actualidad.

Con el paso de los años, empiezo a interpretar la trompeta en distintas agrupaciones, formar bandas, escribir letras e ir de “toque en toque” y de festival en festival con muchas bandas de ska que vinculan lo político a su arte, denunciando a través de sus letras, apoyando las luchas y causas populares o asumiendo toda una posición anti-sistema que hace de la música una herramienta de expresión y comunicación para difundir de otras formas el pensamiento crítico.

Al acceder a la educación pública superior, mi formación de Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales en la fase de fundamentación se centró en la cátedra, clases magistrales, exponer ocasionalmente y elaborar ensayos; ya con la práctica se fortalecería el desarrollo de habilidades como investigador y la capacidad de abordar en contexto la educación. De la universidad salió un maestro que escuchó cátedra durante cinco años y por tanto, en sus principios, también salió a dar cátedra a estudiantes de educación básica y media.

El carácter magistral de esta etapa fortaleció mi desarrollo de la capacidad de escucha y brindó una amplia fundamentación conceptual, disciplinar y epistemológica en torno a las ciencias sociales. Posteriormente, el proceso de formación adelantado en la Maestría en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, desde la línea de cultura política, me permitió, a través de las clases, los procesos de construcción de los proyectos de investigación, los simposios y las sustentaciones, acceder a gran cantidad de información que brindaba enfoques y metodologías.

Por ejemplo, en un seminario de Comunicación la profesora Ana Brizeth Ramírez propuso que creáramos una muestra estética comunicativa en torno al tema de las dictaduras; acercarse a esta propuesta en un principio se tornaba confuso, quizá por los términos o la amplitud de lo que se podía plantear desde allí, de esta manera me tomé el trabajo de recopilar fragmentos de letras de cantautores como Víctor Jara, de agrupaciones chilenas como Quilapayún o Inti Illimani, el discurso final de Salvador Allende y convertirlos en una sola historia que sería recreada como una tertulia y ambientada musicalmente con una flauta y con imágenes significativas de estos hechos.

A partir de esta creación que se presentó en el seminario también ha sido posible conmemorar y llevar a muchos de mis estudiantes cada once de septiembre esta historia ambientada a través de la música, la poesía y las imágenes de aquellos hechos, buscando asemejarla a la Cantata Santa María de Iquique, una obra maestra equiparable a las grandes óperas, que narra la matanza cometida contra cientos de obreros en la escuela Santa María de la ciudad de Iquique el veintiuno de diciembre de 1907. Dicha muestra ha sido presentada en el seminario y para mis clases cuando abordamos la democracia o las formas de poder, permitiendo recrear el conocimiento a unos niveles que considero destacados, teniendo la oportunidad de inquietarme por la necesidad de crear con

mis estudiantes y en mis clases propuestas estéticas y comunicativas que se relacionan con el pensamiento crítico-social.

De esta manera, el proceso de formación de la maestría y los conocimientos compartidos por los compañeros se basaban en proyectos de grado que desarrollaban amplias investigaciones en torno a la caricatura, el cine, el meme, *Youtube*, la radio comunitaria con enfoque de género, los medios alternativos como herramienta pedagógica; los procesos de paz, la organización comunitaria, la lucha por la tierra, el papel de los medios de comunicación en las elecciones y todo un universo de posibilidades, herramientas, temáticas y problemas que terminan apropiándose y vinculándose a lo que hoy es esta propuesta pedagógica de arte y comunicación para la paz.

Como puede apreciarse, esta propuesta agrupa las trayectorias de formación, las inquietudes personales y políticas, las oportunidades laborales, donde es evidente además que muchos docentes utilizamos vivencias y estrategias que fueron parte de nuestro proceso de formación como educadores y como estudiantes en primaria, básica o media.

En síntesis, mi formación en la educación básica me permitió desarrollar habilidades para ser el maestro que soy hoy, la Universidad Pedagógica brindo la fundamentación y las miradas epistemológicas, el proceso de maestría abre paso a la formación no solo como investigador, sino como gestor de procesos creativos y participativos, donde los recorridos, las experiencias, oportunidades de aprender y crear que la vida me ha brindado como maestro se ponen al servicio de los estudiantes con los que comparto día a día.

Mi llegada en 2016 a la IED Alberto Lleras Camargo representaba una nueva asignación académica para la institución, con la apertura de la Cátedra para la paz (Ley 1732 de 2014 y el decreto 1038 de 2015), en medio de un proceso de paz que avanzaba en el país y empezaba a resquebrajarse con el NO del plebiscito; se empezaba a forjar una propuesta pedagógica donde, desde las primeras orientaciones, la rectora Gloria María Vargas enfatizaba en la necesidad de hacer de esta clase un espacio vivencial que incidiera en el bienestar y la convivencia de la institución. Dichos elementos fueron tenidos en cuenta a la hora de estructurar el currículo y los objetivos, para así llegar a consolidar una práctica de aula basada en un carácter vivencial, participativo y orientada desde perspectivas acordes al pensamiento crítico.

Al llegar al colegio, en los primeros días, una de las coordinadoras me cuestionaba sobre cuál era mi intención al llegar al Distrito, le planteé de manera apresurada que la idea era poder tener procesos duraderos, acompañar grupos por varios años y aterrizar algo de lo que en otros contextos había logrado aprender para acercar estrategias de educación popular, el arte y la comunicación.

El hermetismo de la palabra

Nuestro quehacer pedagógico implica revisar permanentemente las mentalidades y dinámicas con las que asumimos cada clase y no solo las personales, sino la de quienes nos rodean, pues permiten identificarnos entre estas o tomar distancia. Entre pasillos y conversaciones de tinto también se formula y reformula mucho de lo que incide y define nuestra práctica docente; en ellas pude escuchar dos afirmaciones de compañeros del área de Ciencias Sociales de la institución que planteaban:

“Yo lo que necesito es que me escuchen para que aprendan”.

“Es que mi única herramienta es la palabra”.

Claramente, una mirada de este tipo implica un amplio reduccionismo, un tipo de hermetismo que congela e imposibilita muchas relaciones que se pueden tejer desde el encuentro de clase. La palabra anima pero también congela cuando tiene un carácter unidireccional. Esta situación me llevó a reaccionar sobre lo concentrado que estaba el discurso desde la figura del docente; frente a nuestras prácticas, en ocasiones se reducen a un mínimo las posibilidades que tiene el estudiante de escuchar, asignando la palabra ocasionalmente para reafirmar y validar toda afirmación afín, sin dar lugar a la controversia o la apelación, lo que en últimas incide en limitar el desarrollo del pensamiento.

El tránsito importante de la presente propuesta está en la transformación que se ha dado con el paso de los días a los estudiantes que exigen la posibilidad de participar y crear.

Para este caso la pertinencia recae en la posibilidad de promover distintas estrategias que responden al contexto de la IED Alberto Lleras Camargo de la localidad de Suba, donde surge la necesidad de dar voz a los estudiantes, crear formas de expresión y crear medios de difusión.

Buena parte de nuestras instituciones públicas evidencian bajos niveles de participación. Desde las clases se afirman permanentemente actitudes, comportamientos o mentalidades donde los jóvenes viven apenados, avergonzados a la hora de argumentar una idea; es frecuente la imposibilidad de hablar, escuchar, debatir y desarrollar procesos argumentativos lógicos que promuevan habilidades de desarrollo del pensamiento, cognitivas y afectivas.

A partir de la premisa de que hemos sido una sociedad callada por distintos medios, podríamos llegar a creer que el silencio nos ha aniquilado la esperanza, negando las posibilidades de una democracia real, además de una deuda histórica que la educación tradicional nos ha dejado. Todo un contexto que ha configurado la cultura política, negando la libertad de expresión que ha silenciado ideas y formas alternativas de desarrollo político, social y económico, concentrando no solo el capital, sino el conocimiento. La propuesta considera que buena parte de estos problemas se resuelven a través de la participación y la promoción espacios de participación escolar.

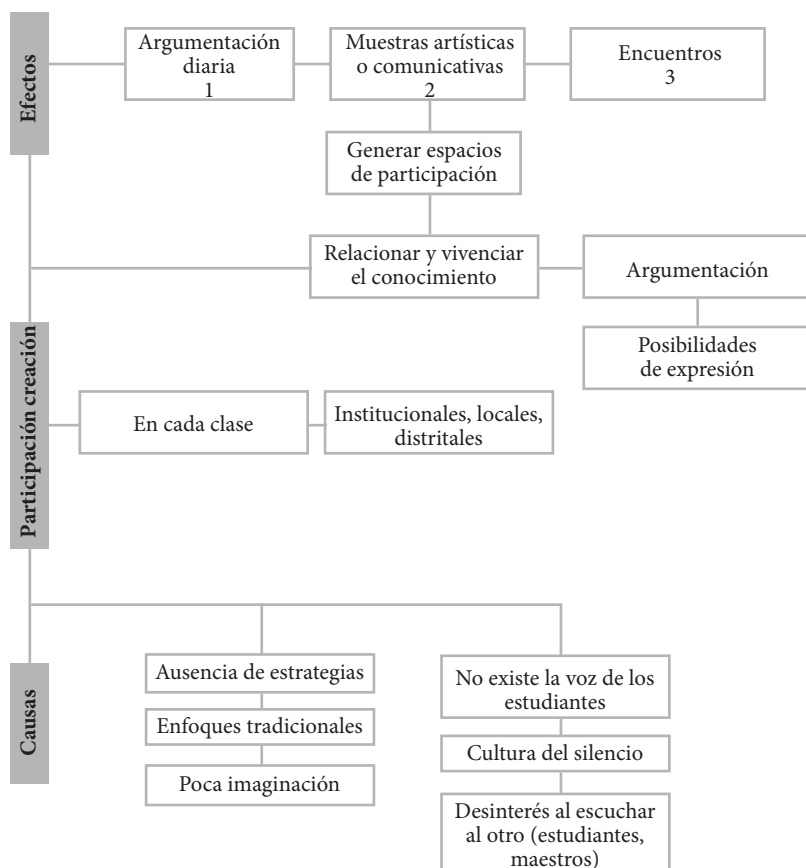
Este contexto parte de pensar país, agrupar una serie de necesidades que a nivel social se evidencian, un cúmulo de insuficiencias que aún no se han resuelto, muchas de ellas cobran interés en los estudiantes; la educación pública debe darles manejo, asociarlas al currículo como problemáticas de contextos globales o locales que se convierten en inquietudes personales que deben aclararse y dimensionarse desde todas las miradas posibles, haciendo a un lado la mentira, los dogmatismos o los fanatismos.

Es allí donde la cátedra para la paz asume un papel de promover nuevos principios profundamente éticos y redefinir mentalidades que permiten romper con dichos hábitos, ya que son muchos los espacios académicos y las clases en los que no existe la voz de los estudiantes o no se crean las estrategias de aprendizaje que responden a necesidades sociales tan grandes.

En nuestras instituciones se evidencian permanentemente actitudes, comportamientos en los que los estudiantes asumen como constante el vivir apenados, avergonzados a la hora de exponer una idea, no hablar, no debatir, esperando que sea otro quien hable primero, o relegar la argumentación a los mismos, unos pocos que siempre levantan la mano. Por ejemplo, al iniciar nuestras clases llamamos a lista y formulamos

preguntas como: ¿Qué entendimos de la clase anterior? ¿Qué le permitió entender el material que se trabajó la clase pasada? ¿Qué idea recuerda de la clase pasada? Solo algo de este tipo permite promover una nueva forma de asumir algo que puede resultar tan monótono, pero en el fondo permite evaluar el aprendizaje, las estrategias, desarrolla la escritura, la memoria y vincular a los estudiantes con el conocimiento.

Además de estos referentes, a continuación, se plantea una relación de causas y efectos que permiten delimitar el problema sobre el cual se reflexiona:



De acuerdo con estas necesidades se establece como objetivo general crear estrategias y mediaciones pedagógicas que promuevan una cultura de paz.

Objetivos específicos

- Promover la argumentación, espacios de encuentro y diálogo.
- Crear diversas estrategias de aprendizaje que posibiliten la participación juvenil.

Esta propuesta ha sido el resultado de un proceso de replanteamiento de concepciones y mentalidades al ser maestro, transformando la práctica en espacios vivenciales y significativos a los que se ha llegado por el ensayo, el error y el acierto, y que sobre todo, deben seguirse fortaleciendo —la práctica ha transitado desde asumirse como una cátedra magistral para transformarse en un espacio de encuentro, participación y creación de carácter vivencial—.

La propuesta pedagógica se convierte en una herramienta para saldar la deuda histórica que la educación tiene con los contextos y las necesidades de manera que la enseñanza de la ética y la cátedra para la paz rompan con dichos hábitos, creando nuevos principios y mentalidades donde existe la voz de los estudiantes, se creen las estrategias y los ambientes de aprendizaje que responden a necesidades sociales tan grandes y tan diversas.

Buena parte de estas estrategias serán entendidas como mediaciones pedagógicas, donde el tratamiento de los contenidos y las formas de expresión otorgan nuevos sentidos, mentalidades y relaciones que sirven como puente entre el educando y el conocimiento.

Referentes conceptuales

Esta propuesta pedagógica que asume la educación desde un paradigma crítico-social, que permite poner en cuestión las asimetrías de las sociedades y de la producción de un conocimiento desde un análisis espacio-temporal y socio-cultural, que debe relacionarse con los procesos económicos, políticos y las dinámicas de las producciones sociales en torno a las relaciones de poder que en ocasiones se evidencian en el contexto escolar.

Educar desde un paradigma como estos, permite no solamente transgredir estructuras, sistemas y proyectos de los sistemas políticos herederos de la modernidad, sino también hacer visibles procesos emanci-

padores que permitan la construcción permanente de una conciencia materializada en prácticas pedagógicas y políticas en torno a los procesos educativos y colectivos.

Esto se realiza desde enfoques y estrategias cualitativas y participativas que generarán procesos creativos, el impulso de experiencias de acción social, reconocimiento de saberes, reconstrucción y transformación de las estructuras sociales, rompiendo esquemas verticales y dinámicas de dominación ideológica.

Cabe anotar que, al encontrarnos en un contexto de educación formal, es más complejo desarrollar estos procesos con los estudiantes, en la medida en que ellos no están acostumbrados a participar, a expresar sus sentimientos o relacionarse desde el conocimiento, la forma en la que entienden las cosas a veces se centra en el temor a ser señalados, o simplemente porque esta dinámica participativa no ha sido una constante en el proceso educativo de cada uno, razón por la cual se hizo necesario plantear distintas estrategias que permitieran generar interés por el aprendizaje dialógico, por fomentar la participación, por demostrar que su opinión es importante, y procurar el respeto de esta por parte del grupo y así posibilitar el diálogo, para poder socializar y confrontar ideas, expectativas e intereses, por tal motivo el trabajo se desarrolla a partir de ejercicios grupales.

A lo largo del trabajo, los estudiantes son sujetos activos, en la medida en que ellos construyen su conocimiento a partir del reconocimiento del territorio, identificar problemáticas, necesidades, intereses que van de la mano de la recuperación de la memoria colectiva. De esta forma se logra con los estudiantes una relación práctica-teórica. Reconocer al estudiante como un actor activo busca fomentar la habilidad investigativa por medio de entrevistas, encuestas, videos o material fotográfico, fortaleciendo el hábito de la lectura para que de este modo se genere una relación práctica-teórica con el conocimiento social.

A través de los medios de comunicación reconocer las particularidades culturales y sociales, hecho que es posible en la interacción con medios como la realización de videos, emisoras comunitarias, páginas de internet. Medios que son factibles de utilizar debido a que vivimos en una sociedad foto-céntrica y televisiva, en la cual los modelos predominantes de alfabetización social están relacionados a la formación de modelos visuales inscritos a la falsa “era de la información”.

Todo ello, con el fin de explorar los contenidos implícitos y explícitos del material gráfico y desde allí producir explicaciones y reflexiones desde la realidad particular de los estudiantes de la IED Alberto Lleras Camargo. Fortalecer procesos dialógicos resulta “pertinente en la medida en que este tipo de aprendizaje transforma las relaciones entre las personas y su entorno, afirmación que no supone una visión ingenua de las relaciones de poder en las prácticas educativas” (p. 132).

Por esto, la participación activa no es una opción, es necesaria para el desarrollo de la propuesta, en la medida en que involucramos activamente a los grupos.

Estamos hechos de historias

Se tiene como pretensión la reconstrucción de la memoria colectiva desde el aula, desde la historia oral y el reconocimiento como sujeto histórico transformador de su propia realidad, para fundamentar la lectura del territorio y los procesos creativos, retomando todo aquello que permanece en la memoria de un grupo como el elemento constitutivo que se da y perdura en el tiempo, es presente y nos brinda el reconocimiento de lo que somos.

A continuación, se relacionan los referentes desde los que se aborda el pensamiento crítico, con el fin de establecer un diálogo entre la propuesta y los autores, situando distintas preguntas que han orientado los encuentros de clase como ejemplo.

El proceso cognitivo es amplio en la medida en que deriva en subprocesos relacionados con el desarrollo de la creatividad, teniendo en cuenta que para ello pueda lograrse debe manejarse ampliamente un saber, un tema de interés, una forma de representación que recurre al arte o la comunicación para ser comunicado. Por ello, es frecuente encontrarse en clase con creaciones de monólogos, obras de títeres, *youtubers*, piezas radiofónicas, noticieros, etcétera.

Preguntas orientadoras

¿Qué hace que la información que escogí sea veraz?

¿Qué me interesa investigar de la sociedad o el mundo que me rodea?

Procesos argumentativos

Derivados de la capacidad de síntesis ya que es necesario escoger, segmentar, priorizar y depurar mucha información sobre la cual se indaga y se analiza.

Comunicativo

Procesos dialógicos en torno a reflexionar sobre lo que se hace, se presenta a los compañeros sugerencias frente a su trabajo.

Procesos éticos-subprocesos

Capacidad de escucha.

Autonomía del pensar.

Actitud reflexiva.

Resolución de problemas.

Habilidades de pensamiento

Paulo Freire aporta grandes fundamentos teniendo en cuenta que se debe desarrollar una ruptura con la educación bancaria para llegar a posibilitar una educación libertaria, donde la promoción de nuestra concienciación de la condición social nos brinda un posicionamiento ético y político ante la vida y el mundo que nos rodea.

La práctica de la libertad

Ya que el panorama social y político de nuestro país permanentemente resulta desalentador o condenado a la desesperanza, la pedagogía de la esperanza orienta las emociones necesarias para enfrentarse al análisis de las problemáticas las perspectivas que se construyen en el futuro más inmediato y más lejano.

Además, los planteamientos de Peter Facione que acogen la necesidad de promover el análisis, la explicación, la inferencia y la interpretación junto al fortalecimiento de la autorregulación y la evaluación se hacen

presentes a través de actividades donde se formulan preguntas que se discuten.

Pensamiento creativo

La información relacionada fue tomada de la infografía informativa proporcionada al inicio del programa pensamiento crítico del IDEP.

Estrategias

La propuesta tiene como principio ofrecer a los estudiantes múltiples formas de representar el conocimiento, recurriendo a herramientas tan diversas como el *rap*, la música, la animación (*draw my life*, *powtons*, *stop motion*) producción de video, radioclips y sesiones musicales en vivo.

De esta manera, el arte y los medios de comunicación nos brindan múltiples herramientas que se convierten en mediaciones pedagógicas y referentes para crear, elaborar y apropiarse del arte y la comunicación como un recurso.

A continuación, se relacionan algunas de las estrategias.

Centro de producción radial

A partir de la experiencia de radialistas.net se ha creado un referente de la producción de radioclips. La oportunidad de liderar el proyecto de la emisora escolar nos ha brindado la posibilidad de generar contenidos radiofónicos que son emitidos durante el descanso. La base está en adelantar grabaciones durante las clases que posteriormente son editadas en Audacity por estudiantes de servicio social, producir breves radioclips y organizar programas temáticos.

La propuesta se basa en dar voz a los estudiantes a través de ideas y contenidos que tendrán difusión por medio del sistema de sonido cerrado del colegio. En este espacio permanentemente se anuncia el cumpleaños de muchos de los integrantes del colegio, generando un tipo de reconocimiento y gratitud hacia quienes hacemos parte de la comunidad educativa.

Hasta el momento se han emitido diversos clips en los que cada curso ha asumido una temática, por ejemplo, 701 ha grabado mensajes que giran

en torno a la paz, la motivación personal y la felicidad, 702 ha hecho énfasis en datos interesantes, 703 ha difundido mensajes en torno a la alimentación sana, el no consumo de gaseosas y el cuidado del planeta, en 704 cada estudiante presentaba una canción que le generara un recuerdo o le representara alguna emoción.

En el siguiente cuadro se relacionan algunos de los mensajes emitidos: Curso	Tema	Mensaje
701	Frases	“No necesitamos armas para traer la paz, necesitamos amor y compasión” Madre Teresa de Calcuta.
701	Frases	“Sin importar lo que pasó ayer cada amanecer hay que decirle a la vida aquí voy otra vez”.
701	Frases	“El arma más poderosa del mundo es el diálogo” Albert Einstein.
702	Datos curiosos	¿Sabías que los estadounidenses representan el 5% de la población mundial y generan el 30% de la basura en todo el mundo?
702	Datos curiosos	¿Sabías que en el mundo cada año nacen aproximadamente 94 millones de niños?
703	Campañas	Si tu salud quieres cuidar, más agua debes tomar y las gaseosas dejar.
703	Campañas	Ey, ey, amigo, no bote el refrigerio, aprovechemos lo que tenemos.
703	Campañas	Oiga amiguito, cómase el bananito.
703	Campañas	Hagamos del colegio un mejor lugar, respetando a los compañeros para tener un mejor ambiente escolar.
703	Canciones	Hoy escucharemos “Bienvenidos a la jungla” de los <i>Guns</i> . Esta canción me recuerda a mi mamá ya que siempre está haciendo oficio con esa canción.
704	Canciones	Hola, soy Nikol y hoy escucharemos “Culpables” de Manuel Turizo. Esta canción me recuerda a mi papá, porque siempre que discute con mi mamá, la escucha.
704	Canciones	Hoy escucharemos “Una lágrima y un recuerdo” del grupo Miramar, porque me recuerda a mi abuelita en su último día de vida.

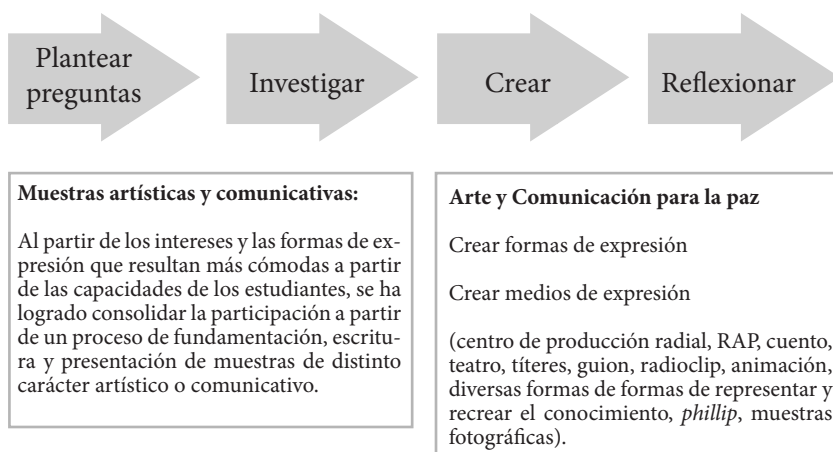
De esta manera, pueden apreciarse la gran diversidad de mensajes que se han gestado desde las clases, grabados en vivo y editados para ser difundidos. En ellos se encuentran mensajes cargados de un profundo sentido, donde la radio se convierte en una estrategia que permite generar vínculos, reconocimiento, formas de identificarnos, mentalidades, evidenciar problemáticas y proponer alternativas que incidan en la convivencia y el bienestar de la comunidad.

Además de esto, desde la clase se consolidan radioclips que se comparan entre diversos grupos y constituyen una plataforma digital en la que se conserva un archivo; el material es compartido para explicar a otros las temáticas. De esta manera, los estudiantes generan material educativo que sirve de apoyo para mis clases, los trabajos se difunden con otros grupos y trascienden por medio de otros niveles de difusión.

Muchos de ellos han sido subidos a la plataforma *Ivoox*, en un canal denominado “mil voces para escucharnos”²

En él es posible encontrar clips de temas y problemáticas sociales tan diversas como las ejecuciones extrajudiciales, la toma de Marquetalia, la objeción de conciencia, las luchas de las mujeres o la discriminación entre otros.

La práctica docente y las actividades con los grupos se desarrollan en torno a cuatro momentos



2 Disponible en: https://co.ivoox.com/es/podcast-mil-vozes-para-escucharnos_sq_f1316531_1.html

De esta manera, incitar y crear las preguntas adecuadas nos permite motivar y concentrar los intereses de aquello que se va a investigar —la preparación de la clase inicia por plantearse no sobre aquello que se va a explicar, sino sobre lo que se va a preguntar para motivar la participación—.

Seleccionar la información adecuada se convierte en el sustento para elegir una forma de representarla, recrearla o comunicarla a través de la estrategia más pertinente —las estrategias son diversas y agrupan las habilidades, intereses y capacidades de cada estudiante, puede pasar por muestras fotográficas, *youtubers* por la paz, escritura y lectura de cuentos, interpretación musical, de rap, exposiciones, teatro, títeres, *stand up comedy*, animaciones o cualquier forma de representar el conocimiento, partiendo de preguntas como: ¿Cuál es la forma más pertinente de representar mi investigación? ¿Cómo puedo recrear y representar mi tema de interés? ¿Cuál es la estructura del guion de mi muestra? ¿Qué objetivo tengo al representar esta información para mis compañeros? Tras la elaboración del guion, se presentan las muestras y los compañeros retroalimentan el trabajo, abordan los temas desde otras perspectivas que complementan y abren la discusión, promoviendo espacios de diálogo, argumentación y consenso.



Anamaría Pinilla (obra de teatro sobre el embarazo a temprana edad)
Alejandra Puentes (exposición, embarazo a temprana edad)
Jenny Huérfano (muestra fotográfica sobre la desigualdad de clases sociales)
Samuel Barreto y Manuel Cajío (exposición, contaminación del aire)

Teatro de luces y sombras: esta forma de expresión ha permitido representar temáticas diversas. Cuando hablamos del trabajo creativo con las sombras, automáticamente debemos pensar en la utilización de la luz, que es un estímulo sensorial muy valioso y elemento casi que indispensable para el trabajo teatral. Se dice que “la sombra estimula la fantasía, abre el conocimiento de un mundo irreal y es representación de ese mundo”.

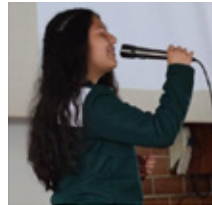
<https://www.magisterio.com.co/articulo/el-teatro-de-sombras-en-el-aula>



El canto se hace vital



Cancion 702: La risa bonita
(cover Che Sudaka)



Jenny Riaño interpretando
“Soy mujer” (cover)



Alicia Pérez “Soy pan, soy paz, soy más”, cover de Mercedes Sosa.



Santiago García (cover)
“Draw my life”

Infografías: A nivel conceptual la elaboración de infografías nos ha permitido sintetizar y recrear la información a través de estructuras diversas, relacionando conceptos, símbolos e imágenes



Encuentros: los cuatro cursos de cada nivel se encargan de preparar actividades para los otros grupos, donde a través de la acción, reflexión, las muestras fotográficas, muestras artísticas se consolida un espacio de discusión en grupos, expresión y participación en el que se ven vinculados todos los estudiantes a través de sus aportes, iniciativas e intereses.

Estos encuentros inciden en la convivencia escolar, pues al encontrarnos desde las ideas, la inteligencia y las capacidades creamos nuevas formas de relacionarnos y reconocernos como compañeros.



Referencias

Bejarano, O, Fajardo, D, Tebar, L, Castillo, L (2018), mediaciones pedagógicas para la paz, el perdón y la reconciliación: Universidad de la Salle (61).

Gadotti, M. (2003). *Lecciones de Paulo Freire: cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Clacso.

García, F. C., & Flores, H. G. H. (2009). La comunicación alternativa en nuestros días: un acercamiento a los medios de la alternancia y la participación. *Razón y palabra*, 14(70).

IDEP 2019. Infografía, procesos y subprocesos del pensamiento crítico

Muñoz, J. M. E. (1990). Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (2), 3-25.

Rivera, L. Didáctica y Educación Artística. Aspectos de base para abordar una educación plástica y visual. Universidad de la Sabana. Santafé de Bogotá, D.C., 1998. p. 9.

Triana, B, (2017) Magisterio.com. <https://www.magisterio.com.co/articulo/el-teatro-de-sombras-en-el-aula>

Formación y ejercicio de la ciudadanía en la escuela a través de la mediación pedagógica

‘Periodismo estudiantil’

Brhiter Peña Sopo

Resumen

La experiencia de aula “Formación y ejercicio de la ciudadanía en la escuela a través de la mediación pedagógica ‘Periodismo estudiantil’”, desarrolla el uso de la mediación pedagógica “Periodismo estudiantil” en las clases de Ciencias Sociales del Colegio Alexander Fleming IED para la formación y el ejercicio de la ciudadanía. A partir de esta experiencia los estudiantes apropian un proceso (Kaplún, 1985) que les permitirá la reflexibilidad de muchos dualismos (Barbero, 1987) que se homogeneizan en los ambientes escolares. Describiendo y caracterizando la mediación en su práctica, se analiza con un marco teórico y contextual y se estudia desde el enfoque cualitativo con el método I.A.E. se descubren relaciones entre las dinámicas comunicativas de la escuela y la formación en ejercicio de habilidades sociales y comunicativas en la construcción de ciudadanos éticos y políticos.

La experiencia pedagógica es un trasegar desde el ingreso a ejercer la docencia con la Secretaría de Educación en 2007, estudios de posgrado en 2014 y ahora como experiencia se estructura con el acompañamiento del nivel inicial del IDEP con el programa “Sentir, pensar y hacer con el pensamiento crítico”, en la búsqueda de consolidar la experiencia como estrategia didáctica en el desarrollo del pensamiento crítico desde las ciencias sociales, camino que inicia un proceso de descentramiento planteándose posibilidades en la institucionalización.

Contextualización

Se presenta aquí la experiencia de aula implementada en las clases de Ciencias Sociales en un colegio de Bogotá: hacer que los estudiantes hagan ejercicio de periodismo, creen y usen los medios de comunicación escolar. La mediación pedagógica “Periodismo estudiantil” permite que los estudiantes apropien un proceso (Kaplún, 1985), que les permita el ejercicio de flexibilidad de muchos dualismos (Barbero, 1987) que se homogeneizan en los ambientes escolares. Esta mediación no trivializa la comunicación, la actuación pública ni la formación del ciudadano en la escuela por el contrario son los protagonistas en la formación del sujeto político. Interacciones son la cotidianidad en la escuela, son todo la visibilización del actuar de la comunidad, de los estudiantes en los medios de comunicación escolar por los ejercicios de periodismo en los procesos de identificación, problematización, interpretación, inferencias, entre otras operaciones intelectuales que hacen que se reconstruyan la vida misma de las interacciones allí dadas. (Valderrama, 2007). La experiencia retoma los resultados de la investigación cualitativa y el método de IAE que describe y explica lo que suscita el ejercicio periodístico en una “Investigación participante” “lo que sucede” con un lenguaje de sentido común a las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria para descubrir fortalezas y recomendaciones del proceso pedagógico (Elliot, 1990).

Se determinan elementos y componentes de una formación y ejercicio en ciudadanía con una “indagación inductiva”.

A través de los resultados se evidencia lo pertinente de la didáctica y se sugieren posibilidades de implementación, siendo un “objetivo práctico”.

Las técnicas e instrumentos del diario de campo, la entrevista semi-estructurada, que se implementan a lo largo de la investigación permiten hacer un análisis e interpretación de información que permiten presentar algunas conclusiones como las siguientes:

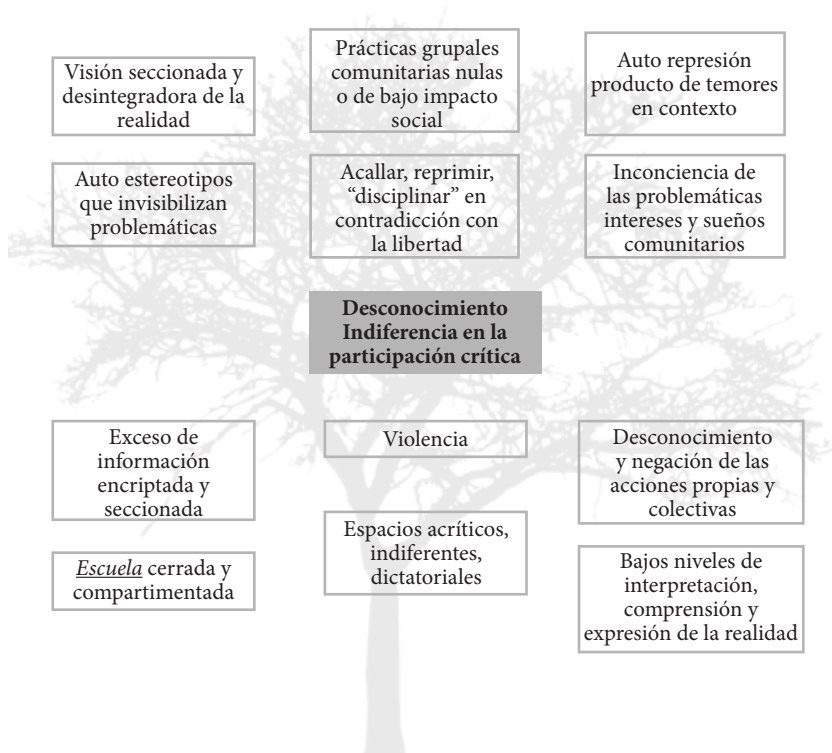
Los instrumentos que requieren el ejercicio del periodismo son posibilitadores de interacciones entre quienes los usan para la captura y registro de información y quienes la suministran. Instrumental sí, pero con objetivo de tender posibilidad, puente, de reconocimientos.

Las dinámicas comunicativas tienen relación con algunos, sino todos, elementos constitutivos de la formación ciudadana. Es ejercicio idóneo para formar y practicar en simultánea habilidades sociales y comunicativas.

Problematización

Para la realización de la problematización se acudió a la metodología del árbol analítico de problemas, con sus respectivas evidencias, como la elaboración de la escena incongruente de la experiencia pedagógica.

Gráfica 1: Árbol de problema.



Fuente: Elaboración propia.

En la escuela, las generaciones actuales pasan gran parte de su vida en los espacios de la institución (seis horas de jornada regular más seis horas de jornada extendida en muchos de los colegios del país); tiempos y espacios llenos de vitalidad, de dinámicas, de situaciones, de contradicciones y demás. Es así, y ahí, que se aprende y se enseña lo que se tiene y

se ofrece; todo está sujeto a las disposiciones de los actores implicados. Confluyen, entonces, la educación y la comunicación transformando en relación a lo que construyen las intenciones y las acciones de sus integrantes (Valderrama, 2007).

Pasan una gran parte de sus vidas con las nuevas tecnologías y medios de comunicación complejizando aquellas interacciones; allí están incluyendo o excluyendo dinámicas que la sociedad enuncia y/o vive. La escuela propicia mediaciones educativas con información, uso de herramientas, formación y ejercicio de habilidades que permiten a la generación construir conciencia, internalizar creencias, expresar e integrarse en relaciones y oportunidades de desarrollo y crecimiento en contextos significativos para desarrollar proyectos de vida con los otros. Ellos son los ciudadanos que viven y vivirán en la práctica y el ejercicio de lo hablado y no hablado, de lo hecho y no hecho, de lo aprendido y no aprendido. Serán ciudadanos por sus vínculos que hacen con cada uno de sus ámbitos de vida y en últimas decidirán lo mejor con la confianza de que contribuya a la cultura.

El Colegio Alexander Fleming IED, en general concentra su quehacer en los integrantes de la misma, sus propias clases, sus clubes, sus eventos; el rector dirige y diseña para el paradigma de la administración educativa, los profesores planean dentro de los parámetros del saber de su disciplina, los eventos son de organización institucional, los estudiantes se integran y participan en las lógicas del proceso de enseñanza y aprendizaje establecidos.

Y en medio de esas dinámicas, las “cosas”, las pequeñas cosas de la comunidad se invisibilizan; en ocasiones están allí y no se les presta la atención requerida, pasando la mayoría desapercibidos por la institucionalidad y la comunidad. La información y aprendizajes, las narraciones y oralidad, las expresiones y la creatividad que interactúa y media son direccionados desde la autoridad y el poder que ella ejerce.

El conocimiento escolar y sus saberes son construidos en espacios donde son pocos los ejercicios de compartir y de solidaridad entre ellos, y nulos con las comunidades de contexto, no más que la de pertenecer a ella, sin una proyección considerada. Como islas independientes están la escuela y las comunidades, solo saben unas de otras lo que les obliga la relación filial y lo que se escucha, como rumores, de algún agente de las comunidades. Aquel desconocimiento crea limitaciones, impe-

dimentos, miradas sesgadas, imaginarios ciertos o inciertos que, en la mayoría de ocasiones, sino en todas, son obstáculos para propiciar espacios de encuentro y reconocimiento, de compartir para conocerse e intercambiar percepciones que permitan un mejor acercamiento y propender por las construcciones de relaciones prolíficas entre quienes las integran. Una percepción generalizada en la comunidad es que la mayoría, si no todos, son o han estado vinculados con la delincuencia o el consumo, percepción construida principalmente por ubicarse el colegio en zona de alta presencia delincriminal. Esto ha hecho que se crea que la población del colegio es delincuente o consumidora y sea incluida en programas de la policía o excluida de programas culturales o académicos (Colegio Alexander Fleming IED, 2015, p. 7).

Orientar trabajos desde la escuela hacia la comunidad permitirá iniciar procesos de reconocimiento, creencias que construirían valores y principios de respeto a la diferencia y por ende al ejercicio de la tolerancia. Una escuela integrada a las comunidades de contexto permite enriquecer, quizás, a través del conflicto, soluciones y opciones de vida. Integrar una escuela a las preocupaciones de la sociedad como actor social activo y empoderado genera, de alguna manera, cambios en las prácticas y comportamientos sociales para concretar realidades coherentes con la democracia que se construye.

Hacer que la escuela identifique y lea muchas de las realidades que ella vive, sus integrantes y comunidades que la rodean a través de la producción de medios de comunicación escolar y un ejercicio de periodismo es la posibilidad de construir un eslabón que permita acercarlos y, hasta de pronto, atarlos en un reconocimiento mutuo que active dispositivos de solidaridad y reencuentro de objetivos comunes.

Es necesario que la escuela esté permeada por prácticas comunicativas, escenarios que reciban e interactúe el campo de la comunicación, se haga visible y evidente los esfuerzos sociales y culturales a través de la palabra, de las expresiones en espacios y tiempos de interlocución y vivencia del encuentro. Habrá conflictos, pero también las oportunidades de conversar, tratarlo y así establecer acciones participativas auténticas (Valderrama, 2007, pp. 45-47).

Lo anterior permite considerar la urgencia de establecer y promover escenarios comunicativos, espacios de expresión de la vivencia, la orali-

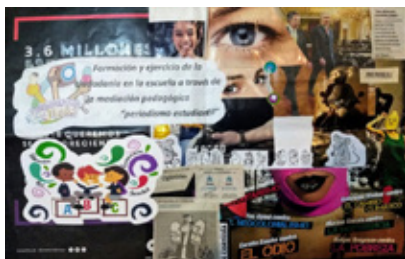
dad y narrativas, de participación directa que promuevan la libertad, la autonomía y ejerciten la responsabilidad y corresponsabilidad.

Pregunta problema

Específicamente en la asignatura de Ciencias Sociales en octavo y noveno grado de la jornada de la mañana, los estudiantes realizan ejercicios de pesquisa, construcción y reflexión de noticias, entrevistas, entre otros, de periodismo al que se le ha llamado periodismo estudiantil, concebido en primera instancia como mediación pedagógica que busca involucrar al estudiante en los avatares del periodismo, para con estos desarrollar habilidades de índole comunicativo, cognitivo y social. Con estos procesos de formación y ejercicios desde el aula a través del periodismo estudiantil, se forma y se ejerce para una ciudadanía activa, esto es, precisamente porque se desarrollan ejercicios de reflexibilidad y significación cuando en los procesos de emisión y publicación se planea y se diseña estos medios de comunicación escolar.

Frente a estas situaciones surge el siguiente cuestionamiento en relación con la mediación pedagógica del uso de “Periodismo estudiantil” como estrategia pedagógica: ¿Cómo se favorece la formación y el ejercicio de la ciudadanía con la mediación pedagógica del “Periodismo estudiantil” en estudiantes de noveno grado del Colegio Alexander Fleming IED, de la sede A de la jornada mañana?

Gráfica 2: Escena incongruente.

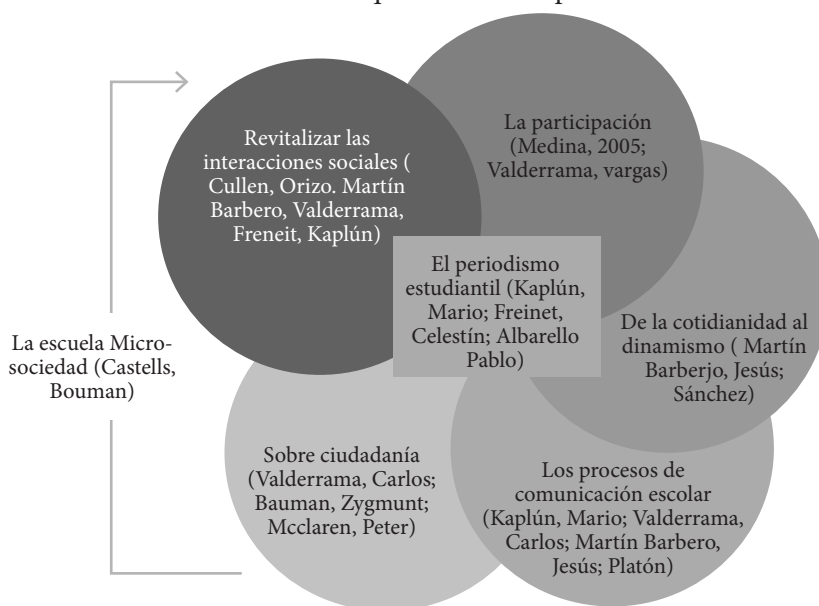


Fuente: Elaboración propia.

Es el lenguaje el medio que permite todo conocimiento y reconocimiento en tanto le dan forma y evidencia las expresiones y allí, en el colegio, son muy pobres. En parte por el no uso en libertad de los pocos espacios de participación y de expresión como los muros, la emisora y en parte por la absorción de todo tiempo en la actividad de las asignaturas. En

parte por la ausencia de líderes y docentes empoderados de esta gestión convirtiendo la comunicación en prácticas reduccionistas e instrumentales. De tal manera que es perentorio crear espacios, ejercicios que desarrollen y ejerciten la oralidad y el lenguaje, las expresiones de la comunidad escolar. Es urgente revisar las mediaciones pedagógicas con el entorno y los contextos sociales y culturales como dispositivos de activación de aquellas expresiones, sus riquezas y diversidad deben privilegiarse en los encuentros e insumos de la creatividad y temáticas de las lecturas y escritos, de los sonidos y oralidad, de los dibujos y murales.

Gráfica 3: Esquema de conceptos.



Fuente: Elaboración propia.

El periodismo estudiantil

Esta mediación pedagógica la hacen los cursos 901 y 902 de la jornada de la mañana, quienes desarrollan la clase de Ciencias Sociales. Con ellos se analizan y reflexionan los ejercicios, se establecen derroteros y cambios no solo para la mediación, sino para el conjunto de la clase en sí. Es característica del grupo participar activamente en exposiciones donde la pregunta y el cuestionamiento de sus integrantes son necesariamente para movilizar el proceso de apropiación. Participan en procesos de produc-

ción de medios de comunicación escolar con la producción del Periódico Mural del colegio, allí usan prácticas periodísticas de pesquisa, reportería, construcción y reflexión de noticias, entrevistas, entre otros. No se limitarían exclusivamente a la elaboración de los textos o contenidos necesarios para ser divulgados a través de dichos medios, sino que demandaría de una serie de habilidades sociales para la organización, estructuración y ejecución de los mismos.

La mediación pedagógica comprende aquellos procesos generadores de problematización, estimuladores de diálogo, discusión, reflexión y participación. (Kaplún, 1985, p. 54), dinámicas necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico, de las habilidades sociales y comunicativas. La escuela como micro-sociedad es ideal para hacer uso de las herramientas que usan los medios de comunicación y medios de información y difusión en este modelo dialógico.

La mediación pedagógica de periodismo estudiantil, diría Kaplún (1985), se apropia de conceptos y conocimientos para resignificarlos en herramientas prácticas de aplicación en el trabajo cotidiano de la escuela. Permite crear una comunicación o relación comunicativa, que se da entre personas éticamente autónomas que reconocen otro con el que entrar en relación dialógica.

Quienes hacen periodismo estudiantil incluyen al otro en el diálogo: el que remite a que cualquier configuración textual es básicamente interdiscursiva y, por consiguiente, un fragmento de la memoria colectiva (Bajtín, 1982) y en este sentido una posible acumulación narrativa. En el diálogo la comunidad, histórica y geográficamente situada, habla y en un mismo movimiento, es hablada.

En ese diálogo se expresa la cultura como campo de lucha por el significado, en el que se reflejan una multiplicidad de valores, voces e intenciones con distintos grados de intensidad en sus contradicciones. Y además, se da según ciertas condiciones de posibilidad, que son culturales y que remiten a un determinado archivo audiovisual —que incluye a la cultura mediática— que determina a su vez lo que puede ser dicho en un momento dado, estableciendo un régimen de relaciones, configuraciones intertextuales y también exclusiones (Piccini, 2000).

Torres (2010), en “Genealogía de la comunicación”, afirma que se hace necesario revalorizar los medios masivos no solo como instrumentos aprovechables en comunicación y educación, sino cuando en ellos se logra un espacio para la comunicación educativa, en cuanto que muchas veces articulan su producción con el desarrollo de fuerzas y movimientos sociales. Asimismo, Daza (2000), afirma que se deben insertar en un proceso social concreto, en él la comunidad deja de ser consumidora o destinataria para convertirse en interlocutora de los sectores populares. Asimismo Barbero (1987), advierte sobre expresiones folclóricas y románticas provocando identificaciones e involucramientos para desde allí comprender intelectualmente.

La condición de la escuela Valderrama (2007), hace que circulen muchas formas de información que la centran, pero también la enclaustran en los estereotipos que se imponen. Estas informaciones que circulan ocupan un lugar central en todas y cada una de los espacios de la escuela, reduciendo las posibilidades de una comunicación fluida y en libertad. Así como hay todo tipo de aparatos tecnológicos de comunicación, hay todo tipo de informaciones con sus imágenes y discursos que también intentan formar o deformar la intención de la escuela. Somos una micro-sociedad que apropia la sociedad informacional (Castells, 1999), la sociedad individualizada (Bauman, 2001), donde generalmente hacemos lo que nos indican las informaciones.

De la cotidianidad al dinamismo

Las experiencias desarrolladas por el proyecto de la mediación pedagógica del “Periodismo estudiantil” permiten evidenciar que, en IED Alexander Fleming, a pesar de ser una institución muy dinámica en sus actividades externas y la jornada regular la formalidad de las clases no permite visibilizar las otras experiencias. La obligatoriedad en el afán por dar cumplimiento a las directrices desde el MEN, desde la SED, y también desde la dirección misma de la institución hace que las dinámicas, las clases, las actividades pierdan en muchas ocasiones las intenciones éticas y pedagógicas por las que fueron diseñadas.

Las actividades y dinámicas del centro educativo discurren sobre los avatares de las cargas académicas, los contenidos curriculares, la obtención de las valoraciones, las recuperaciones o nivelaciones y demás. Aquellos espacios dialógicos dentro de la asignatura de Ciencias Socia-

les, producto de la mediación pedagógica del “Periodismo Estudiantil” han permitido retomar realidades, analizarlas desde las ópticas de adolescente, adulto y el colectivo para asumir decisiones pertinentes ya que afectan la estabilidad de personas e instituciones, estas son intensas y de alto significado para los estudiantes y el colectivo: Ahora bien, al no ser parte de la política y programación institucional se genera cierto tipo de resistencia, en particular en lo que respecta al equipo docente, apoyo fundamental en el desarrollo de la propuesta.

Las actividades desarrolladas durante la implementación del proyecto han involucrado a los estudiantes en espacios de diálogo y discusión involucrando no solo a sus pares, sino al docente y en especial a las interpretaciones de las realidades expuestas. En este aspecto, y aunque pueda pertenecer de alguna forma a las reflexiones sobre la gestión del conocimiento, vale la pena resaltar que en las actividades de discusión sobre las consultas temáticas de los distintos artículos se reconstruye un dinamismo entre el ser y el saber.

La responsabilidad en la consulta, y en su posterior puesta en discusión, en lo que podría llamarse un comité editorial, ha llevado a los estudiantes una forma de interactuar a través de las apropiaciones de información. Una nueva forma de dinamizar la actividad en el aula que le genera el compromiso de prepararse para poder interactuar con sus pares en los momentos de la presentación de las consultas a través de los debates o exposiciones. Se intuye aquí que lo se podría estar gestando es una nueva dinámica en el aula, en la que son los estudiantes los responsables de la socialización del conocimiento, una interacción de saberes —aspectos que serán ampliados más adelante en lo que respecta a la dinamización del conocimiento—.

La exposición no solo con la información encontrada, sino con los conocimientos e interpretaciones de los estudiantes y del profesor conversan con razones para explicar lo que es y no es. Si bien las actividades son desarrolladas dentro del aula de la cátedra de Ciencias Sociales, y no trascienden a las aulas de otras asignaturas y/o a la vida de la institución, sí han logrado la aproximación de los actores mencionados a la comprensión de las otras realidades.

Revitalizar las interacciones sociales y desarrollo de las habilidades sociales

Imagen 1. Dinamismo en las interacciones escolares.



Fuente: Elaboración propia.

Un cambio en el paradigma de las relaciones docente-estudiante han comenzado a hacer camino en tanto hacen del estudiante un ser protagónico y con responsabilidades frente a las actividades y frente al colectivo. La acción del profesor permitió que el ambiente adquiriese importancia porque había protagonismo de estudiantes al vincularse con autoridades de distinto nivel, de otra índole, y que progresivamente se han reflejado sobre las relaciones con otros miembros de la comunidad, y de otras comunidades.

Es la pregunta surgida de los diálogos de las exposiciones la que permite el acercamiento entre los actores. El reto de exponerse con lo que sabe y es, son los hilos que tejen una nueva forma de relación. Claro, acompaña el profesor, pero en una orientación sin imposición y con razones y acciones. La dinamización que imprime el docente se funda en el reducir, a su vez, el papel que tradicionalmente venía asumiendo, para delegar paulatinamente en el estudiante un rol activo y protagónico.

Cuando las situaciones o actividades de la institución les han afectado, el desarrollo de su nivel de interacción los lleva a cuestionar su relación de reciprocidad, cooperación y cuidado del otro. Obligan a reflexionar lo que pasa, posibles causas, actitudes personales, de género y/o de gru-

po. Asimismo el pensarse sobre sus papeles y responsabilidades frente a ámbitos de relación directa con la institución al no integrarse, o no integrarlos, a una situación particular.

Dispositivo generador y gestor de conocimiento

Haciendo revisiones, identificando y observando realidades, dialogando con ellos bajo referentes éticos del cuidado del otro y mediando para crear desequilibrios y hacer que surjan nuevas construcciones a través del ejercicio de producción de medios de comunicación escolar refuerzan la idea que es una herramienta que permite ejercer y formar el criterio y mejores formas de pensar y actuar.

Estas nuevas construcciones evidencian una diferente forma de aproximación al conocimiento, evidencia que desde esta mediación pedagógica, la del “Periodismo estudiantil”, se posibilita la gestión del conocimiento, en tanto son los estudiantes quienes de sus perspectivas, desde las nociones que poseen y las nociones apprehendidas —tanto en la clase de ciencias sociales como en el tratamiento de la información pertinente de la mediación propuesta—, construyen las interpretaciones de la realidades, y que antes de su publicación o divulgación, dichas elaboraciones son sometidas a la palestra pública de sus pares —mediante el ejercicio de las exposiciones y sus debates—. Lo que se dice al público a través de los medios se discute primero ante el grupo focal de trabajo.

Acudimos a la idea de gestión en tanto la mediación convierte a los ambientes de aula en encuentros de saberes —cotidianos, específicos, profundos, nocionales, etcétera—, de intenciones e intereses. Los saberes se intercambian, se deforman, se reconstruyen.

Es gestión también, en tanto la dinámica y la estructura funcional de un medio de comunicación demanda de la organización y disposición de la información, y estas características permiten estructurar el discurso y el manejo de la información para la capacidad argumentativa. Es a través de lo que se sabe, se cree y de lo que se va apprehendiendo, que los estudiantes modifican los saberes, sus estructuras cognitivas y valorativas; pues es en estos que debe asumir postura frente a sus pares sobre las percepciones y valoraciones mismas de la realidad. Se observa entonces que producto de ese juego a través de los saberes, se definen y consoli-

dan relaciones, se establecen organizaciones, se jerarquizan relaciones para la funcionalidad de la organización misma.

Es interesante ver que, aunque se tenga el conocimiento y la información, y aun cuando no se logre la atención y credibilidad a la audiencia, para los estudiantes estas interpretaciones de la realidad se convierten en la materialización de su existencia, su saber manifiesta su existencia y su responsabilidad para con la comunidad. Ser autor de un artículo, es colocar su nombre ante una idea o percepción. La construcción del colectivo, y en lo colectivo, les permite hacer reflexiones profundas que involucran responsabilidad de lo que se dice de tal forma que se tuviese cuidado por lo grave del asunto que pudiera perjudicar el futuro a otros. La fuerza de la pregunta y la intención fueron insumos que permitieron construir lenguajes, saberes, explicaciones coherentes y “justas” en su justa proporción.

Espacios de comunicación: Las mediaciones y habilidades comunicativas

Revisando, identificando y observando realidades, dialogando con ellos bajo referentes éticos del cuidado del otro y mediando para crear desequilibrios y hacer que surjan nuevas construcciones a través del ejercicio de producción de medios de comunicación escolar refuerzan la idea que es una herramienta que permite ejercer y formar el criterio y mejores formas de pensar y actuar.

Con la intervención del docente en el momento y lugar pertinente es cuando se logran cambios en los actores. Llamar la atención en su debida proporción y solicitar acciones inmediatas permitió superar dificultades de comunicación en el grupo. Una comunicación que se reconstruye en el apoyo y la solidaridad; en el reconocimiento a otro como el sustento y justificación de la propia existencia. Desde las preguntas y sus intenciones en las fases iniciales fueron insumos que permitieron construir ambientes de explicación coherentes, por ejemplo, para no quedar en ridículos una vez expuestos.

Los procesos de comunicación escolar

Hay procesos de comunicación cuando se permiten espacios donde fluyan y se encuentren los mensajes. Se confrontan puntos de vista diferentes

y de manera abierta y transparente se construyan acciones para seguir responsables en virtud de la corresponsabilidad.

Como en el ejercicio se propuso la pregunta, esto logró iniciar cuestionamientos al curso como grupo y a su representante.

“¿Por qué los hombres celebraron así el día de la mujer?” (Diario de campo, 2017)

“También a los hombres que evidenciaron desinterés a la celebración del día de la mujer generando un ambiente tenso pero necesario para entender la fuerza del detalle.” (Diario de campo, 2017)

El proceso surge en una ruta de exposición de actitudes, temáticas, disposición de los compañeros, aportes y sugerencias explícitas e implícitas, se manifestaron las condiciones apropiadas y se hizo la “magia”. La pregunta-respuesta-pregunta-consulta de saberes y en diálogo creó esa “magia”.

Construcción de la participación política: La convivencia.

Sobre ciudadanía: estos temas, pareciera, les han dado a los estudiantes un sentimiento de “grandeza” que los ha motivado a hablar con confianza en el grupo. Han logrado un espacio de discusión donde hay escucha y retroalimentación y pareciera que seguridad de tratar temas a la altura y nivel para ser comprendido.

La participación directa de quien sabe y está presto a escuchar, así sea con la presión y/o mediación del profesor en una conversación de todos, dejando hablar y permitiéndose entender al otro. Reconocerse en sus diferencias, que pueden ser fortalezas y debilidades pero que son las que permiten el encuentro y sobre ellas permitirse relacionarnos. Sobre ellas actuamos y hacemos que los demás respeten. Quizás al comienzo es de obligatoriedad y se censuran comportamientos excluyentes, pero en el ejercicio cotidiano se convierte en hábito y ambiente de tolerancia.

Generalmente responden a la responsabilidad individualidad presionados por una calificación y autoridad del profesor. Es débil o nulo el responder colectivamente a responsabilidades como representaciones

de grupo y más a la institucionalidad. Es solo, cuando, hay dinámicas de exposición de acciones individuales, esto es, frente al grupo o profesor, cuando se asumen cuestionamientos. Faltaría esperar si en otra oportunidad hay cambios individuales y de grupo para sacar adelante propuestas y evidenciar si la reflexión tuvo efectos. Con la exposición de la noticia no dimensionan las consecuencias que implican en las audiencias por ser significativo.

Construcción de la participación política: La participación

Estar ahí, en la acción, en las decisiones, en la discusión pareciera que inviste a los estudiantes con razones para hablar, opinar o criticar de eso o aquello de lo que se reflexiona, despierta el interés, y mantiene la atención por más tiempo. En las próximas sesiones lo mencionan y trae nueva información, lo que indicaría que construyen memoria, insumo para construir participación.

Es la individualidad de cada quién, en el escenario del diálogo y la discusión, que les permitió una apropiación de decisiones, de exponerse como son, cómo interpretan y conocen y se permitieron que los demás, de alguna manera, influyeran en las propias acciones.

El sentido de participación en el aula intensa de quienes son actores “protagonista” de la situación en cuestión. La mayoría se tornan agresivos, impacientes o “cansones” a la hora de criticar y más aun cuando fueron afectados sus intereses. Las reclamaciones son desde lo individual, no infieren otras relaciones como falta de comunicación con otras instancias jerárquicas por encima de ellos en lo que se refiere a autoridad y credibilidad. No se asumen como base de organización social, se cree que no los miran, que se quedaran callados y no reclamarán. La idea de lo público es ausente, ya que no reconocen que hacen parte de una organización mayor, esto es, no dimensionan el carácter formativo de la institución escolar.

Estrategia didáctica

Figura 4. Ruta metodológica “periodismo estudiantil” estrategia pedagógica y didáctica.



Fuente: Elaboración propia.

La mediación pedagógica de “periodismo estudiantil” posee dos momentos para su desarrollo, el primero identificación y caracterización de lo político y el segundo la puesta en práctica de ejercicio de reportería para una construcción de medio de comunicación escolar.

Primer momento. Identificación y caracterización de lo político

A través del ejercicio permanente y simultáneo de exposición de noticias, identificación y clasificación de la información, análisis e inferencias, implicaciones e impactos se pretende que la reflexión permita disposición de pensamiento y actitud para generar aperturas en las formas de observar cotidianidades para identificar situaciones y hechos que se suscitan en los ambientes de la escuela.

Al inicio de las clases de Ciencias Sociales los grupos previamente establecidos, presentan sus artículos en una dinámica de exposición. Ellos dan cuenta del manejo de la información explicando lo sucedido y some-

tiéndose, al finalizar, al momento de la sesión de preguntas del curso y el profesor. Es necesario que entreguen en físico el artículo con los parámetros establecidos. Este insumo con la exposición es evaluado cualitativos y cuantitativamente; si no aprueba deberá, en la próxima clase, presentarse nuevamente.

Dentro de la distribución de la asignación académica, los estudiantes de los grupos de trabajo reciben tres horas semanales de Ciencias Sociales para desarrollar el plan de estudios que el colegio definió. El docente ha establecido el ejercicio de “Periódico mural” que consiste en presentaciones y exposiciones en cada clase de cinco noticias —una económica, política, social, cultural y geográfica— donde dos corresponden al colegio. Estas noticias deben ser extraídas de los medios de comunicación y de observación de la realidad del colegio. Se deben presentar cada una en hoja carta con un diseño establecido, diseño que es copiado del manual de redacción del periódico El Tiempo.

Busca esta didáctica en cada estudiante: ejercitar la búsqueda de información, el análisis y la comprensión de la información, la reconstrucción de la información con la reescritura, el intercambio de saberes, la expresión discursiva cuando exponen y contestan preguntas del auditorio, la capacidad de autoevaluarse y corregirse cuando es evaluado y debe volver a presentarse demostrando superación de dificultades.

En el curso busca la didáctica —ejercitar la escucha y la atención a compañeros pares, ejercitar la organización de los grupos en pro de logros, —fomentar el debate y la pregunta, establecer ambientes de comunicación democrática, —construir espacios de participación directa y permanente interacción discursiva, —respeto a las exposiciones, a la palabra e ideas del otros.

Segundo momento. Determinación de los medios de comunicación viables para producir y publicar

Aquí se establece los ejercicios y pasos para producir y publicar el medio de comunicación escolar “Periódico mural”. En este momento se selecciona la información y es realizada por lo visto, escuchado y vivido por todos y cada uno de los integrantes del curso incluyendo el profesor en todos los escenarios de la escuela incluyendo información del barrio o de medios de comunicación que involucren a la escuela. A modo de llu-

via de ideas, se observa cómo la hacen, bajo qué criterios y qué rutinas. Cuando se habla de todos son todos los estudiantes del curso.

Comités editoriales

Aquí se seleccionan de la lista de la lluvia de ideas las situaciones relevantes o que parecen importantes para todos, se registran en el tablero, se seleccionan y finalmente se encargan para su pesquisa e investigación. Se tiene muy en cuenta que sean situaciones en tiempo y espacio actuales y que tengan consecuencia o afectación a la comunidad bien sea por imagen, información. Generalmente interesan las que hacen las personas, estudiantes y profesores reconocidos o los que son autoridad. Las que se asemejan a farándula, noticias de “chisme” o amarillistas como peleas etc. Es el profesor quien orienta y convence de seleccionar algunas de carácter académico, organizacional, institucional. Asimismo, se establece quién o quiénes irán a buscar la información, se orienta sobre las fuentes que deben ir, se hacen ejercicios de posibles preguntas, actitudes para abordar la fuente, etcétera. También se establecen fechas de entrega y exposición.

Producción

La forma en que cada encargado se dirige a la fuente, algunos solo observan, otros preguntan espontáneamente y no directamente a la fuente, otros solo observan, otros siempre le preguntan al mismo estudiante o al mismo profesor. Generalmente lo hacen en horas de descanso. Siempre le están preguntando al profesor del proyecto sugerencias y/o validación de lo que hacen o han hecho y escrito, aspecto que podría significar inseguridades por el ejercicio novedoso o de interacción con otros. Es claro que no todo el colectivo participa de la misma forma, responsabilidad e interés; otros no hacen nada, no buscaron el tiempo para la pesquisa, ganó el juego, el descanso, el compartir con amigos. Algunos llegaron al caso de inventar la información o de quedarse con el “chisme” de alguien que dijo saber pero era falso. También toman fotos o grabaciones con sus recursos o solicitan prestado al profesor.

Generalmente, el profesor toma fotografías indiscriminadamente y las comparte y ellos seleccionan las que se acomodan a lo pensado y/o escrito.

Publicación y divulgación

En este momento se dispone de tiempos y espacios en clase de sociales con las maletas pedagógicas, maletas con treinta portátiles, o se solicita la sala de sistemas para hacer las transcripciones y diseño del artículo. Muchos lo hacen en sus casas y si tienen internet lo envían al profesor o lo traen en memoria USB para ser trabajado o terminado en el colegio. Todos lo envían al profesor y él revisa y hace sugerencias.

Los artículos están bajo un mismo diseño que fue construido y establecido en plenaria con el curso pero con la propuesta inicial del profesor.

Al comienzo los estudiantes los imprimían y luego el profesor logró imprimirlos en el colegio.

A discreción del profesor se seleccionan los artículos para el periódico mural del colegio. Y luego se organiza una sesión para publicarlos, esto es, pegarlos en el periódico mural del colegio. En solo una ocasión se escogió un grupo de estudiantes para que diseñara y organiza el periódico mural.

Finalmente se publican los periódicos, se intenta que sea uno o dos días antes de la entrega de boletines, tres por año. El último se vincula el motivo de la navidad, el año nuevo y los resultados del colegio.

Pensamiento crítico: dialogo y articulación desde la experiencia

La propuesta de la mediación pedagógica de “Periodismo estudiantil” facilita la aproximación del estudiante a la interpretación del mundo. Son sus sujetos actores quienes decodifican y codifican luego la realidad. En este sentido, debe procurarse que los tratamientos de las informaciones estén signados de la importancia contextual en la que sus actores se desenvuelven, sin que esto lleve a la descontextualización en esferas más amplias, como lo nacional o lo internacional. Aquí el docente mediador adquiere un papel fundamental, mas no protagónico, en tanto su labor no es la de mediar entre el saber y el sujeto, sino la de cuestionar e interrogar sobre las construcciones e interpretaciones que suscitan las dinámicas.

En este sentido el medio creado se convertirá en un espacio de acción y apropiación, en tanto este vaya permitiendo que los estudiantes planifiquen, desarrollen y evalúan su propia dinámica, Asimismo, se apropia de la trayectoria y la responsabilidad sobre el espacio.

El espacio que sea asumido por el grupo indudablemente proyectara sobre la comunidad misma el estatus de las relaciones y las interacciones que entre estos y la comunidad se desarrollan. Un espacio apropiado genera sobre sus responsables sentidos de pertenencia e identidad, evidencia y promueve nuevos paradigmas de relaciones entre las distintas jerarquías, entre los estamentos, entre las estructura administrativa y directiva de la institución.

La dinámica del periodismo y de los medios que ahí se derivan va generando un dominio de la relación de conocimiento crítico. Esto en tanto que la organización misma, por ejemplo, en la conformación y funcionamiento eficaz de los equipos editoriales; ya que en términos de relaciones sociales, sus miembros deben asumir el hechos de las órdenes y orientaciones, aun entre quienes gozaban del mismo nivel jerárquico. Esto modifica a su vez, y como ya se ha mencionado, las relaciones en y con los entornos en que viven y se desenvuelven sus comunidades.

En la medida en que se afianza la dinámica del periodismo estudiantil, este adquiere una legitimidad, comprensión y asimilación de relaciones —construyen relaciones interpersonales asertivas, respetuosas y amables— de responsabilidades, generando una nueva valoración de las mismas y así una resignificación de su papel y de sus relaciones al interior de la misma comunidad.

Plan de acción

Se presenta aquí una forma de implementar el proyecto “Formación y ejercicio de la ciudadanía en la escuela a través de la mediación pedagógica “Periodismo estudiantil”.

Identificación y caracterización de lo político			
Objetivo	Estrategia	Recursos	Responsables
1. Fundamentar la necesidad e importancia del ejercicio periodístico y la producción de medios de comunicación escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de proyecto a Área y Consejo académico - Presentación a la comunidad escolar del proyecto "Periodismo estudiantil" - Presentación y motivación a grupo de estudiantes del ejercicio periodístico y opciones de medios de comunicación escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del proyecto en documento escrito - Cartelera y presentaciones verbales 	- Profesor líder de la iniciativa
Determinación de los medios de comunicación viables			
Objetivo	Estrategia	Recursos	Responsables
2. Establecer los medios de comunicación escolar viables en el colegio	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar espacios y recursos físicos para los medios de comunicación viables. - Caracterizar usos y exigencias de los medios de comunicación escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Inventario de recursos de espacio y físicos - Talleres de medios de comunicación, periódico, emisora, televisión. - Taller de ejercicio periodístico –la noticia 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesor líder de iniciativa. - Profesores de área y quien determine el Consejo académico
Comités editoriales			
Objetivo	Estrategia	Recursos	Responsables
3. Construir espacios de reflexión y debate sobre la cotidianidad escolar como -comités editoriales-	- En horas de clase semanal conversar sobre hechos y situaciones del colegio y convertirlo en noticia	<ul style="list-style-type: none"> - Computadores - Talleres de lectura y escritura - Video proyector - Grabadoras de periodismo 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesor líder de la iniciativa - Estudiantes con responsabilidades encomendadas

Producción			
Objetivo	Estrategia	Recursos	Responsables
5. Analizar los lenguajes e interpretaciones con que se presentan las informaciones de los programas y/o artículos de los medios de comunicación escolar	-Compartir en círculos de palabra la información encontrada y escrita, las imágenes y fotografías. -Escribir los artículos, los guiones requeridos -Hacer diseños de diagramación de periódico mural. -Establecer editorial correspondiente al espíritu encontrado y cuestionado.	-Computadores -Fotografías -Papelería -Impresora	-Profesor líder de la iniciativa -Estudiantes con responsabilidades encomendadas
Publicación y divulgación			
Objetivo	Estrategia	Recursos	Responsables
6. Presentar y divulgar periódico mural y otros medios escolares	-Publicar periódico mural. -Hacer difusión en espacios de participación escolar del periódico mural -Evaluación de la publicación a comunidad y comités editoriales	- Mural - Artículos - Diseños de publicación - Papelería - Evaluación	-Profesor líder de la iniciativa -Estudiantes con responsabilidades encomendadas

Referencias

Aguilar, J. y Betancourt, J. (2000). *Construcción de cultura democrática, en instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá*. Bogotá: IDEP.

Arias, L. (2015). Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula. *Revista Posgrado y Sociedad. Sistema de Estudios de Posgrado Universidad Estatal a Distancia*. Costa Rica: Universidad Nacional, UNA Heredia.

- Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. México: G. Gili, S.A. de C.V.
- Barbero, J. (2002). Cambios culturales, desafíos y juventud. Medellín. *Umbrales, cambios culturales, desafíos nacionales y juventud*.
- Barbero, J. y López, F. (1998). Cultura, medios y sociedad. Bogotá: Ces/ Universidad Nacional.
- Chaustre, Á., Pulido, Ó. y Rojas, O. (2000). La escuela en la formación de ciudadanos. *Nómadas*, (13).
- Daza, G. et al. (2000). *Periodismo y ciudadanía*. Colombia: Konrad Adenauer.
- Elliot, J. (1990). *En qué consiste la investigación acción en la escuela*. Colombia: La investigación acción en educación.
- Freinet, C. (1999). *El texto libre, el periódico escolar*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- García, C. (1985). *Consumidores y ciudadanos*. México: Grijalbo.
- Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular*. Quito: CIESPAL-CESAP-RADID NEDERLAND.
- Valderrama, C. (2007). *Ciudadanía y comunicación: saberes, opiniones y haceres escolares*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad Central – IESCO.



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Este texto es realizado en el contexto del Plan de Desarrollo 2016 – 2020, “Bogotá mejor para todos”, en el que se señala: Bogotá es entendida como una ciudad educadora, en la que todos los ciudadanos son agentes educadores y todos los espacios pueden ser escenarios pedagógicos para el aprendizaje. Una ciudad educadora tiene como centro el conocimiento e inspira aprendizaje, formas y lenguajes para reconocernos, para reencontrarnos; los espacios para el aprendizaje son entendidos como espacios para la vida, en los que se posibilita la investigación y la innovación para vivir mejor, para reinventarnos como ciudad, una ciudad mejor para todos.

Los dieciocho textos aquí presentados, fruto del acompañamiento pedagógico realizado por el IDEP en 2019, son base y referente para seguir aportando en la configuración y consolidación de comunidades de saber y práctica pedagógica de la ciudad, así como en la conformación de colectivos y redes de maestros. Son la evidencia de un potente trabajo de acompañamiento a experiencias de nivel inicial, caracterizadas por contar con ideas o avances para problematizar, estructurar, fundamentar, elaborar estrategias y un plan de acción.