



Maestros y Maestras  
que Inspiran  
IDEP

# Interculturalidad, ciudadanía global y cultura de paz

Aportes desde el saber pedagógico  
para la educación del siglo XXI

## Autores y Autoras

Javier Guerrero-Rivera; Edison Díaz Sánchez; Diana Carolina Acero Rodríguez;  
José Joaquín Vargas Camacho; Alexander Rubio Álvarez





**Maestros y Maestras  
que Inspiran  
IDEP**

# Interculturalidad, ciudadanía global y cultura de paz Aportes desde el saber pedagógico para la educación del siglo XXI

## ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ EDUCACIÓN

### Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores(as)

Javier Guerrero-Rivera; Edisson Díaz Sánchez; Diana Carolina Acero Rodríguez;  
José Joaquín Vargas Camacho; Alexander Rubio Álvarez.

#### ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

Alcaldesa Mayor Claudia Nayibe López Hernández

#### SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED

Secretaria de Educación del Distrito Capital Edna Cristina Bonilla Sebá

#### © IDEP

Director General	Alexander Rubio Álvarez
Subdirector Académico(e)	Mary Simpson Vargas
Asesores de Dirección	Oscar Alexander Ballén Cifuentes Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez Ruth Amanda Cortés Salcedo Diana María Prada Romero
Coordinación editorial	
Equipo de implementación del programa	
Líder general de implementación	Luis Alejandro Baquero Garzón
Asesora académica y pedagógica	Nancy Palacios Mena
Líder de sistematización	Luz Adriana Gamboa Fajardo
Líder de conexión	Juan Guillermo Londoño
Edición, corrección de estilo, diseño y diagramación	Taller de Edición Rocca SAS

Publicación resultado del programa “Maestros y Maestras que Inspiran”, una apuesta para la educación del siglo XXI, adelantada desde la línea Interculturalidad, ciudadanía global y cultura de paz, por los autores de este texto, con el acompañamiento del siguiente equipo:

Mentor (a) Javier Guerrero-Rivera  
Asistente de línea Valentina Rico

ISBN digital 978-628-7535-07-7

Primera edición, 2022

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

Las opiniones son responsabilidad de los autores.

#### Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Avenida calle 26 No. 69D-91, oficinas 805 y 806, Torre Peatonal – Centro Empresarial Arrecife.

Teléfono +57 (601) 263 0603 - Teléfono móvil +57 (314) 488 9979.

[www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co) – [idep@idep.edu.co](mailto:idep@idep.edu.co)

# **Interculturalidad, ciudadanía global y cultura de paz**

Aportes desde el saber pedagógico  
para la educación del siglo XXI

## **Autores y autoras**

Javier Guerrero-Rivera; Edison Díaz Sánchez;  
Diana Carolina Acero Rodríguez;  
José Joaquín Vargas Camacho;  
Alexander Rubio Álvarez

# Contenido

<b>Prólogo</b>	5
ALEXANDER RUBIO ÁLVAREZ	
<b>Introducción</b>	7
<b>Narrando ando: la interculturalidad como escucha y acción con/por las alteridades</b>	9
JAVIER GUERRERO RIVERA	
<b>Aproximaciones interculturales y pedagógicas en Ciencias sociales</b>	25
DIANA CAROLINA ACERO RODRÍGUEZ	
<b>Restrepistas hacia la formación para la ciudadanía y la convivencia a través de la educación remota de emergencia</b>	37
EDISSON DÍAZ SÁNCHEZ	
<b>Semillero de pensamiento político</b>	49
JOSÉ JOAQUÍN VARGAS	

# Prólogo

“Maestros y Maestras que Inspiran”, qué maravilloso saber que esta colección de libros de cada una de las once líneas que conforman este programa, son fruto de su bella labor como docentes de la educación pública en los cientos de colegios que se encuentran ubicados en las veinte localidades de Bogotá. Gracias por aceptar la invitación a escribir y compartir sus experiencias para que puedan incentivar a otros maestros y maestras. La palabra poderosa que se convierte en un mantra es “inspirar”, que significa tocar el alma con acciones, gestos y formas de ver el mundo, presente en cada acto que se hace en el día a día.

Gracias por su tiempo dedicado al proyecto, por sus horas de descanso invertidas en seguir aprendiendo y compartiendo con los demás. Gracias por sus desvelos, por el esfuerzo que representa dar un poco más en medio de una pandemia, de la alternancia y de un proceso de adaptación a una nueva realidad.

Gracias, querido equipo IDEP, maestros y maestras mentores y a cada una y cada uno de ustedes, quienes ahora son autoras y autores que le aportan al conocimiento desde la pedagogía y la didáctica en estos libros.

Que sus textos nos llenen de motivación para todos los que somos docentes, con una perspectiva de iluminar caminos distintos llenos de posibilidades para los niños, niñas y jóvenes de la ciudad.

Estamos gestando este nuevo movimiento pedagógico desde las tres íes que les propongo, la inspiración, la investigación y la innovación.

*Vittae, pranha* y *ki*, es decir, energía vital presente para todo lo que hagamos. Mi abrazo desde el alma para todos y todas ustedes.

Gracias.

Alexander Rubio Álvarez  
Docente, Director del IDEP





# Introducción

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, consciente de la necesidad de generar una apuesta de formación de docentes acorde a las buenas prácticas de política educativa y necesidad de visibilizar la labor maravillosa de los docentes del distrito, crea “Maestros y Maestras que Inspiran”.

Es un programa de acompañamiento a docentes en ejercicio, cuyo objetivo principal es potenciar las habilidades y competencias para la enseñanza y el desarrollo pedagógico a partir de la investigación, inspiración e innovación pedagógica de los maestros del distrito. En el presente libro se compilan los textos de maestros inspiradores, que reflexionan sobre su práctica pedagógica y han promovido acciones de investigación e innovación para la transformación educativa en sus contextos escolares desde la línea de Interculturalidad, ciudadanía global y cultura de paz. Los textos vienen antecidos por un capítulo introductorio a cargo de la o el mentor. Agradecimientos a cada uno de los maestros y maestras del programa “Maestros y Maestras que Inspiran”. Gracias por seguir inspirando con su ejemplo.



# Narrando ando: la interculturalidad como escucha y acción con/por las alteridades

Javier Guerrero Rivera<sup>1</sup>

*Desde la interculturalidad las diferencias no son déficit ni ausencias de los rasgos del modelo, son fortalezas para transformar la escuela.*

## Prolegómeno

La palabra para los miembros de las nacionalidades indígenas de Colombia es acción, es hacer en el seno de la comunidad, es decir, cobra sentido en relación con el otro. Así, el palabrero wayúu es un sabedor que acciona la capacidad de oír para llegar a acuerdos, para construir consensos; el *kuraka wounaan* con la palabra sana, acciona la comunicación para curar el cuerpo y el espíritu; el *the wala* nasa habla para actuar en la naturaleza física y con su comunidad, pero también con lo extraterrenal; para el uitoto la palabra está encarnada en el hombre y es de distinta índole y poderosa. El valor de la palabra es tal que en sus propias denominaciones inherentemente indican al “hombre que habla” como es el caso de los u’wa, cuya denominación alude a la “gente inteligente que sabe hablar”<sup>2</sup>; la palabra es, en síntesis, acción, re-acción, construcción y transformación en minga, en comunidad, en relación e interacción con el otro. Narrar, contar, hablar, susurrar o, incluso, callar o hacer silencio son acciones elocuentes de hacer, actuar y transformar.

A los seres humanos nos habita el lenguaje como facultad inherente de la especie. Esta cobra vida a través de distintos sistemas no verbales y verbales para comunicar: la quinésica, la proxémica, los ideogramas, el braille

---

<sup>1</sup> Docente de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) e investigador de la Universidad Libre, Bogotá; líder del grupo Interculturalidad, Decolonialidad y Educación.

<sup>2</sup> Ver la referencia en <https://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Documents/Poblaciones/PUEBLO%20UWA.pdf>

(Louis Braille), las señas, los dibujos, los objetos, los sonidos, las palabras orales o escritas, entre otros. Mediante esta multiplicidad de sistemas de comunicación se teje la memoria de los pueblos, las comunidades y los individuos; se teje la experiencia cultural, social e individual.

Lo que haré en seguida es dar cuenta de la memoria y la experiencia inicial de una vivencia grata: la convocatoria del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), cuyo fin fue seleccionar a 11 docentes mentores para sendas líneas de investigación, en el marco del programa “Maestros y Maestras que Inspiran” 2021 (MQI2021). La línea por la que aposté se denominó: “Interculturalidad, ciudadanía global y cultura de paz” (Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP], 2021, <https://shortest.link/19B7>). Para esta narrativa apelaré a la reconstrucción, recapitulación y organización de la vivencia en el proceso y la interacción con los 10 docentes del distrito capital, quienes también fueron elegidos en otra convocatoria para seleccionar 10 proyectos inspiradores que respondieran a los objetivos de la dicha línea y así convertirse en los maestros inspiradores de este proceso.

En lo que sigue, presento esta narración en tres momentos: el primero, denominado *Inspiración* en el cual cuento someramente de qué tratan las propuestas de las y los inspiradores y su aporte a los objetivos de la línea, es decir, a la interculturalidad, la ciudadanía global y cultura de paz; enseguida, en *Felicidad* –aunque ya se han mencionado algunos aspectos–, exploro los sentidos de sus trabajos y su efecto perlocutivo en la búsqueda por transformar las prácticas pedagógicas para sí y para los demás, para las alteridades que habitan la escuela cierro la narración con un *Epílogo* en el que se mencionan los múltiples diálogos entre nos-otros como colegas y pares, las experiencias y las teorías y, el aporte de la mentoría.

## Inspiración

En lengua muysca<sup>3</sup> alma o resuello es *fihizca*; tener alma o resollar es estar vivo, según se infiere del *Diccionario y gramática chibcha*. Este concepto se asocia con la acción de *in-spirar* o *in-spira-ción* que significa tomar

---

<sup>3</sup> En los documentos recientes de investigadores del campo educativo y, en general, de las ciencias sociales la escritura del antropónimo varía (muysqa, muyska, muiska, muisca, otras). Para este caso me atenderé a la que se usa en el *Diccionario y gramática chibcha* transcrito e interpretado por la lingüista María Stella González de Pérez, publicado por el Instituto Caro y Cuervo (1987).

aire “hacia adentro” para vivir, es tener hálito, vida; al contrario, *ex-pirar* es expulsar el aire “hacia afuera”, es morir, no tener aire o respiración. En este sentido, inspirar tiene la misma raíz de espíritu (*spirare*, soplar)<sup>4</sup> que significa sopro “hacia adentro”, “soplo de vida”, tener vida, energía vital, alma, ánima. Y, a su vez, “alma” es la evolución de *ánimam*<sup>5</sup>, que también significa “respirar”, “soplo vital”, estar vivo, no estar muerto, estar animado, tener respiración; en síntesis, entonces, *in-spirar* es tener vida, alma, con la cual se pueden hacer cosas y actuar para alimentar e iluminar en “los otros” ideas, para introyectar o insuflar en el otro la acción creadora, la esencia de la vida.

Los maestros inspiradores, 5 mujeres y 5 hombres, forman parte del sector educativo oficial. Sus propuestas hablan de ellos y por ellos, los ponen en evidencia en su rol, quizás esto que escriben de sí mismos, muestra las razones por las que eligieron esta carrera. Por ejemplo, Ángela dijo: “gran amor y orgullo siento por mi formación profesional” y Carlos escribió que su tarea es “hacer del conocimiento el objeto de deseo de la comunidad educativa”. Los dos reflejan la convicción, la pasión y la responsabilidad por lo que hacen como maestros, la preocupación por el otro, por sus estudiantes, lo cual, con seguridad, se extiende a todas y todos los participantes.

A continuación, presentaré, en primer lugar, los 5 proyectos que intervinieron en el simposio llevado a cabo el 21 de septiembre de 2021 de manera virtual a través de las plataformas del IDEP; en seguida, referenciaré las otras 5 propuestas que participaron en la convocatoria y que, aunque no se hayan mostrado en el evento, siguen su curso, sus líderes siguen comprometidos con ellos en la escuela, en los colegios del distrito capital.

El maestro Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes del Colegio San Bernardino IED<sup>6</sup> (Bosa, localidad n.º 7), denomina su propuesta: “De los territorios de la Colombia chiquita a la ciudad-región. Pedagogías desde el país profundo para la armonización de un Proyecto Educativo

---

<sup>4</sup> *Diccionario ilustrado latino-español*. (1958). Spes.

<sup>5</sup> El proceso de evolución es el siguiente: *ánimam* > *ánima* > *án'ma* > *alma*, lo que se explica como apócope, síncope y disimilación, respectivamente. Conceptos como *animado*, *animar*, *animal*, *animosos* y sus derivados conllevan la vida; al contrario, *desanimar*, *inanimado*, *exánime*, *pusilánime* y sus derivados son *muerte*. Ver en Mateos, A. (1992 [1945]). *Etimologías latinas del español*. Esfinge.

<sup>6</sup> Institución Educativa Distrital de Bogotá, D.C.

Intercultural en Bogotá”, inspira por su conocimiento profundo sobre las alteridades que pueblan la ciudad, ese mundo complejo de propios, migrantes locales, nacionales y extranjeros; afrodescendientes, indígenas, campesinos y más, quienes generan unas dinámicas e interacciones culturales y sociales ricas para pensar y actuar la educación. En este tono, la médula de su proyecto es la interculturalidad en sentido amplio y complejo, es un trabajo de larga travesía y se avizora como un proyecto de vida de largo alcance y aliento, que le apuesta, a partir de los conocimientos invisibilizados históricamente, por la transformación educativa, pedagógica y didáctica no solo en su espacio específico de la materia de Educación Física que regenta el profesor, sino a toda la institución en su Proyecto Educativo Institucional (PEI); más aún: pretende convertirse en horizonte para la ciudad de Bogotá, para la “ciudad región”. Se trata de “un crisol pedagógico y curricular en florecencia”, en palabras del maestro inspirador, que ya cosecha frutos en otros escenarios escolares.

Es un conjunto de experiencias hechas con y para las comunidades, que emergen del sentido del territorio y el pensamiento muisca de Bogotá. Es un proyecto que trasciende la disciplinariedad y se sitúa en la interdisciplinariedad y, sobre todo, en la mirada transdisciplinaria no solo por partir de los conocimientos invisibilizados de la civilización muisca, sino por la relación, interacción y emergencia de estos del contexto socioterritorial con los otros conocimientos de la formalidad escolar. Es una mirada integral y compleja que descentra el canon escolar y las jerarquías hegemónicas que han transitado en la escuela; es un “diálogo de saberes” en sentido amplio en el que se relacionan e interactúan sujetos, comunidad, territorios, colegas, conocimientos y saberes propios, lo local con lo universal. Todo el proceso del proyecto en tanto democrático en su construcción, por la co-participación y co-laboración afecta la convivencia y las relaciones, todos se sienten representados o tomados en cuenta. Los participantes son llamados a ser protagonistas y trazar su propio hacer escolar. La solidez de la trayectoria del proyecto ha dado sus frutos: la emergencia, como lo señala Panqueba, de 6 pedagogías en construcción: contemplaciones, descripciones, memorias cotidianas, revisiones históricas, descubrimientos y confluencias en construcción (pedagogías de las descubri-ciencias).

La profesora Anyie Paola Silva Páez del Colegio La Concepción IED (Bosa, localidad n.º 7), en su proyecto “Una experiencia decolonial para la enseñanza de saberes otros en la escuela”, atendiendo a los principios de la interculturalidad ha venido desarrollando desde hace un lustro un

trabajo sobre la chagra ancestral como una práctica y forma de conocimiento de los pueblos andinos abyayalenses. El proceso parte de las experiencias y saberes de la comunidad circunvecina, especialmente de los mayores que se autoidentifican como herederos del pueblo muysca o habitantes ancestrales.

El proyecto es en una fuente de inspiración porque se convierte en un escenario de acción escolar en el que, por una parte, reflexiona sobre el tipo de conocimiento eurocéntrico y jerárquico que transmite la escuela tradicional canónica y, por otra, porque se establece un diálogo simétrico entre los conocimientos y saberes milenarios (o ancestrales) y esos conocimientos invisibilizadores impuestos por la educación formal y la política pública desde hace más de 200 años de vida republicana de Colombia.

En la chagra convergen variadas experiencias que no es posible verlas desde los marcos disciplinarios, sino que la transdisciplinariedad ofrece la oportunidad para el diálogo de saberes entre la comunidad, los docentes de distintas disciplinas, los jóvenes y niños, generando con ello interacciones y relaciones que contribuyen a la paz escolar, los vínculos simétricos entre los actores, el respeto mutuo y el conocimiento de las diversidades y las diferencias.

En palabras de la maestra inspiradora, estas alternativas pedagógicas y didácticas permiten “resignificar el currículo formal en un currículo intercultural el cual exige una articulación con los distintos aspectos de la vida de alumnos y alumnas para generar procesos de aprendizaje que contribuyan con el mejoramiento de sus condiciones de vida”; así mismo, son oportunas para que el profesorado conozca otras opciones del quehacer educativo y se forme en perspectiva intercultural y transdisciplinaria.

La maestra Diana Carolina Acero Rodríguez del CEDID<sup>7</sup> San Pablo IED (Bosa, localidad n.º 7), con su proyecto titulado: “CENUSI: Modelo de Naciones Unidas del Colegio CEDID San Pablo IED. Aproximaciones interculturales y pedagógicas en Ciencias Sociales”, inspira a otros colegas y, sobre todo, encanta a sus estudiantes por cuanto les entrega las riendas para empoderarse como líderes a través de la palabra y la discusión.

---

<sup>7</sup> Centros de Enseñanza Diversificada.

La referenciación del modelo deliberativo de la ONU ha permitido construir debates en los cuales, de un lado, se orienta la capacidad para investigar e indagar cuidadosamente sobre problemáticas actuales de diversa índole para aprehender ideas y apropiarse de argumentos sólidos y, de otra, como corolario de lo anterior, propiciar la capacidad argumentativa de los estudiantes, la defensa de posturas, la formación de criterio propio y auténtico.

Este carácter argumentativo del proyecto de la profesora Diana Carolina se convierte, según sus palabras, en la oportunidad para el diálogo intercultural, el pensamiento crítico, el cuestionamiento a la hegemonía del pensamiento eurocéntrico y colonial, la construcción de conocimiento colectivamente y la práctica de la enseñanza intercultural transversalizada. El proyecto es inspirador por cuanto se convierte la argumentación en sustento práctico y epistemológico para crear empatía, consensos y hacer realidad la interculturalidad como posibilidad educativa inter y transdisciplinaria.

El maestro Edison Díaz Sánchez del Colegio Técnico José Félix Restrepo IED (San Cristóbal, localidad n.º 4) lidera el proyecto “Restrepistas hacia la formación para la ciudadanía y la convivencia a través de la educación remota de emergencia”. Este se enmarca en un proyecto institucional desarrollado durante una década (Tejiendo saberes interdisciplinarios: un espacio pedagógico para el aprendizaje de la escuela en el contexto bio-cultural de Colombia), el cual cubre las tres jornadas en las que estudian niños, niñas, jóvenes y adultos, entre los cuales se hallan especialmente estudiantes indígenas, afrodescendientes, raizales, discapacitados, extraedad y pobladores tradicionales de la localidad.

Durante el recorrido de lo que lleva el proceso, las “expediciones pedagógicas” a distintos escenarios de la ciudad y del país se han convertido en el pretexto para movilizar a toda la comunidad y, en palabras del maestro Edison, “conocer los potenciales pedagógicos en la construcción transdisciplinaria y transversal de conocimientos en las diversas áreas del currículo”. Este mismo propósito se llevó a cabo durante el último año (2020-2021) de forma virtual en razón a la particularidad de la pandemia ocasionada por la COVID-19.

Durante este periodo de confinamiento, los estudiantes con la participación de sus familias hicieron ejercicios de indagación sobre los paisajes de las 6 regiones biogeográficas de Colombia con el propósito de proponer



y diseñar planes turísticos para conocer la biodiversidad del país. Así mismo, el proyecto ha permitido el desarrollo de las 6 capacidades para la formación en ciudadanía y convivencia (Nussbaum, 2012). Se trata de un proyecto biointercultural inspirador que rompe con el cerco de las disciplinas y se expande hacia una mirada intercultural de la escuela como alternativa para la integralidad, las conexiones de las áreas y de los conocimientos con la vida y la realidad biodiversa, social y cultural del país y la ciudad. En tanto se enfoca desde esta perspectiva, de un lado, a la armonía y convivencia escolar como grano de arena para la paz social y, de otro, el conocimiento y apropiación de la biodiversidad intercultural del país, se reconoce como ciudadano local inmerso en la complejidad global, con responsabilidades hacia los problemas que afectan a toda la humanidad.

El maestro José Joaquín Vargas Camacho del Colegio Confederación Brisas del Diamante IED (Ciudad Bolívar, localidad n.º 19) denomina su proyecto “Semillero de pensamiento político. Narrativas, interculturalidad y memoria: voces que construyen cultura de paz”, el cual inspira no solo por las estrategias empleadas, sino por su sensibilidad y nobleza. Su carácter crítico y político delinear el desarrollo de la propuesta en tanto que, de una parte, busca rupturas con el quehacer de la escuela tradicional controladora y, de otra, con el pensamiento y las relaciones de poder eurocéntricos reproducidos y naturalizados históricamente, construyendo en colaboración y desde abajo con los protagonistas.

Nuestros estudiantes son hijos de la guerra fratricida que ha vivido el país durante los últimos 50 años; sus familias han sido víctimas de ese conflicto, han padecido de forma directa o por el “efecto dominó” el desplazamiento forzado o voluntario, muchas de ellas han llegado a la capital en búsqueda del “sueño bogotano” para pervivir y revivir. Estos estudiantes –niñas, niños y jóvenes– son los protagonistas del proyecto, quienes se vinculan voluntariamente al semillero.

A partir de las narrativas de vida de los participantes, se desarrolla un proceso en el que se vincula la subjetividad contada con el contexto escolar y barrial, lo que conduce a una vivencia distinta de la escuela; es “una apuesta que surge de la necesidad de explorar otros modos de habitar la escuela”, según el maestro José. Esta “vivencia informal” desde los márgenes de la escuela, conduce a la reconstrucción de la memoria de las víctimas, lo que se constituye en una sensible y gran oportunidad para “hacer catarsis”, empoderarse y renacer; crear vínculos de fraternidad,

consensos y diálogo intercultural; conocer, vivenciar y respetar las diversidades y las diferencias; tributar a la justicia, resarcir el dolor para reconstruir la dignidad humana. Este noble propósito del proyecto del maestro José traza valores fundamentales para la solución de conflictos, para la convivencia y la paz, para pensar una democracia diferente y, sin duda, para hacer de la escuela y la enseñanza una alternativa vivificante.

La profesora Ángela Valencia Leal del Colegio Sotavento IED (Ciudad Bolívar, localidad n.º 19) comparte su proyecto “Mi diferencia el primer paso a la inclusión: experiencia integral de educación inclusiva en el Colegio Sotavento”, el cual se centra en estudiantes en condiciones de vulnerabilidad con diferencias étnicas, discapacidades, diversidad sexual, víctimas del conflicto armado, entre otras. Es un trabajo que, en primer lugar, analiza e interpreta los imaginarios o estereotipos sobre estas condiciones y diferencias con el fin de comprender su operatividad y consecuencias en el seno de la vida y la escuela; y, segundo, a partir de lo anterior conocer y respetar al otro, proponer estrategias y mecanismos para actuar en la escuela de manera apropiada y democrática para erradicarlos.

Lo anterior, de acuerdo con lo que plantea la profesora Ángela, se hace en el marco de tres líneas institucionales: 1) discapacidad; 2) sexualidad, género y diversidad; y, 3) convivencia, paz y multiculturalidad, lo que llevado a la apropiación de las políticas por parte de toda la institución y, sobre todo, una transformación de las interacciones escolares.

Aunque el proyecto se emprende desde el “enfoque inclusivo”, se trata de una apuesta por la interculturalidad crítica por cuanto se centra en el conocimiento y re-conocimiento de las alteridades en sus diferencias y diversidades, y sus vínculos e identidad con el territorio; actúa para transformar y denunciar las discriminaciones y el menoscabo de la dignidad humana; y contribuye a la convivencia y a la paz mediante el diálogo, los consenso y la restauración y disfrute de los derechos.

La propuesta de la profesora Angélica María Valencia Trujillo del Colegio Veinte de Julio IED (San Cristóbal, localidad n.º 4), se denomina “Colombia cómo me dueles, no te quiero olvidar. Memoria y literatura: entre la ficción y la realidad” y se desarrolla mancomunadamente entre los docentes de las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales de la institución, con estudiantes de las clases regulares. A partir de la lectura de un corpus de obras literarias sobre el conflicto armado de Colombia o de

crónicas de víctimas del desplazamiento forzado, se desarrollan estrategias para la escritura y la creación.

En este proceso de lectura y escritura se expresa una mirada intercultural y transdisciplinaria en la que el lenguaje y la comunicación permiten reconstruir y actualizar la memoria de los niños y jóvenes participantes como actores sociales y, sobre todo, la memoria de la violencia y la guerra del país. Se asume la literatura como un dispositivo de denuncia social, el cual permite la construcción de subjetividades, la capacidad crítica, el empoderamiento de ciudadanías activas y, como lo dice la profesora Angélica, “una escuela con memoria” en la que tanto maestros y estudiantes aprenden cooperativamente.

El profesor Henry Camargo Alzate del Colegio Gerardo Paredes IED (Suba, localidad n.º 11), a partir del conocimiento y reconocimiento en profundidad de las alteridades que acoge la institución como niñas, niños, jóvenes y adultos afrodescendientes, indígenas, discapacitados, desplazados por el conflicto armado, reincorporados de grupos armados y sus hijos, población LGTBI, personas en condición de pobreza, entre otros, traza y actúa desde el proyecto “Equipo de Justicia Escolar Restaurativa”.

Esta propuesta, aunque se sitúa explícitamente en el “enfoque inclusivo” su enunciación y desarrollo se encamina por la interculturalidad crítica por cuanto, en primer lugar, pone en cuestión el ejercicio del poder y las relaciones asimétricas de los miembros de la comunidad educativa. Este poder siempre determinado por aspectos coloniales como la raza, el género, el rol, la edad, las condiciones socioculturales, entre otros, se transforman para gestar otras maneras de relación e interacción entre los miembros de la comunidad.

En segundo lugar, lo anterior conlleva mediante los aportes de la justicia restaurativa, en la que el diálogo o los “círculos conversacionales” juegan un papel decisivo, a gestionar pacíficamente los conflictos, a “restaurar los daños materiales, emocionales y simbólicos y sus vínculos relacionales... Se busca posibilitar relaciones de poder más horizontales, no basadas en las jerarquías verticales o la dominancia, sino en la inclusión, la colaboración y el consenso”, dice el profesor Henry. Con esto se descartan las acciones excluyentes, violentas, sancionatorias y punitivas que atentan contra la dignidad humanas. Así pues, en escenarios de diversidad cultural, de condiciones sociales, ideas, creencias y posturas, el proyecto inspira

por gestionar formas democráticas, justas, pacíficas, armónicas para la convivencia y la paz.

El maestro Carlos Andrés Carvajal Luna del Colegio Carlos Pizarro Leon-gómez IED (Bosa, localidad n.º 7), frente a la violencia, el malestar social, el individualismo y el irrespeto por la diferencia y la diversidad encuentra en el lenguaje y sus distintas manifestaciones artísticas multimodales la alternativa para aportar, en alguna medida, a estos problemas. Por esta razón formula su proyecto “Estrategia docente para la lectura crítica de la narconovela colombiana contemporánea”.

Se traza un trabajo que propone estrategias diversas para desarrollar capacidades de pensamiento crítico y, sobre todo, a partir de la lectura, valoración y fruición de las obras que abordan esta problemática social, económica y política, construir y reconstruir la memoria histórica del país y la ciudad como territorios multiculturales y su relación con la vida familiar y personal de los participantes.

Involucrar estas problemáticas vedadas en la escuela es la oportunidad para hacer cambios pedagógicos y didácticos, debatir y conocer sobre la realidad actual de los niños y jóvenes, así como la oportunidad para proyectar un devenir distinto, respetuoso de la diferencia y las diversidades.

La propuesta de la profesora Clara Inés Lozano Espejo del Colegio La Felicidad IED (Fontibón, localidad n.º 9) titulada *Bridging the Gap in a Bilingual Public School*, desde el comienzo ha involucrado a toda la comunidad educativa: estudiantes, padres de familia, docentes y sector productivo; en tal sentido, ha permeado el currículo, las metodologías y las relaciones internas y externas, para consolidar el uso del inglés como lengua extranjera en diversos contextos y en perspectiva intercultural. Se trata de un proyecto transversal, interdisciplinario y transdisciplinario que vincula y armoniza, según la profesora Clara, “los planes de los diferentes campos de desarrollo humano”.

Para esta etapa, se busca profundizar sobre el aspecto intercultural más allá de los planteamiento legales e institucionales para dar cabida a un diálogo intercultural más amplio con saberes y conocimiento originarios y milenarios de la localidad de Hontibón (Hyntiba), hoy Fontibón. Todo el proceso conduce a hacer realidad la misión institucional en la que se da primacía a la *felicidad* como un valor o estado fundamental para todos los seres humanos y el respeto por la diferencia y la diversidad.

## La felicidad

La felicidad es una multiplicidad de acciones y vivencias. Muchas acciones que el hombre hace, entre las cuales las más simples y básicas pueden tener hondo sentido. Estar en la escuela es quizás una de ellas, sentir al otro, verlo, abrazarlo, chocar las manos, reír. La felicidad es vivir esa realidad, a veces dura y cruel, de la escuela; estar ahí para escuchar, para guiar, sentir y hacer lo que se ama.

¿Cómo lograr lo que se proponen los maestros en sus proyectos? Difícil, pero hay que hacerlo. Esto justifica presentarse, arriesgarse y sentir dudas, inseguridad y miedos, pero a la vez, anhelos, sueños, deseos. Es un camino o trazado que no está lleno de flores, al contrario, no las hay y puede tener espinas, obstáculos, pendientes que detienen o descenso que desbocan y golpean. Y aquí está lo atractivo: pensar y actuar en conjunto, con el otro y para el otro, es decir, pensar y actuar desde la interculturalidad.

Todas las propuestas develan el compromiso, el amor y el deseo de estar en acción renovadora y transformadora, preguntando y siempre aprendiendo para convertir el hacer pedagógico en una experiencia alternativa, grata y de disfrute tanto para el maestro como para los estudiantes. Saben todas y todos los docentes participantes que presentar una propuesta educativa es tomar riesgos, es remover las seguridades y la comodidad. No obstante, también saben que en ello está presente la magia porque con las palabras y actos pedagógicos se produce algo, se genera una perlocución, un hacer diferente y renovado. Como el mago, el maestro cambia las cosas, hace soñar, no actúa sin el otro; el maestro como el mago tiene poder, puede hacer de la arcilla una gran escultura que vibra y habla; puede hacer reír, sentir alegría y felicidad. Eso son las propuestas de estos 10 maestros y maestras inspiradores.

## Epílogo: diálogo, los aprendizajes mutuos

La alta formación en el campo de la Ciencias Sociales y Humanas de las maestras y maestros del programa se refleja en el diálogo que se establece entre las experiencias pedagógicas y los planteamientos teóricos y metodológicos del campo, los planteamientos pedagógicos y las teorías generales del aprendizaje; no obstante, las condiciones de la época que vivimos, la ideología de la globalización, la historia reciente y actual del país, las particularidades de la megalópolis bogotana y su diversidad borboteante e impetuosa en las aulas y la preocupación por la formación

(¿o de-formación?) de esa diversidad y multiculturalidad hacen que se apueste por opciones frescas, creativas y audaces, inspiradoras.

De un lado, aunque algunas propuestas han hecho giros radicales y se encaminan por la interculturalidad, la inter y la transdisciplinariedad, rebasando las teorías y metodologías canónicas de la pedagogía, la didáctica y el aprendizaje, las demás revelan esfuerzos conscientes por hacerlo, por pensar el quehacer pedagógico real más allá de los predios de las disciplinas, sus objetos de estudio, sus teorías y métodos, y por aproximarse a las complejidades de las diversidades y sus diferencias. De este modo, todos los casos son osados, intencionados, dinámicos, imaginativos, vigorosos y, en consecuencia, alter-nativos (*alter-*, otro; *-nativo*, origen, procedencia) que introyectan e infunden en el otro la esencia o las ideas creadoras.

De otro lado, la Línea interculturalidad, ciudadanía global y cultura de paz, en sus tres componentes y teniendo en cuenta que los proyectos de los profesores inspiradores, llegaron al proyecto por alguno de ellos, tenía un desafío muy particular: conectarlos de forma que generaran alguna semilla. Todas las propuestas, unas más que otras, tenían alguna referencia explícita a esa relación; unas lo hacían de una manera inherente al proceso; otras lo evidenciaban de forma transparente, aunque no contemplaban del mismo modo la interculturalidad o el otro componente. Así que la preocupación inicial fue cómo pensar una mentoría teniendo en cuenta esa triada de núcleos de manera que fuesen visibles y reales en las propuestas, más allá de la acomodación y la artificialidad.

El diálogo fue la oportunidad para descifrarlo. En los momentos de formación y de mentorías colectivas e individuales se fueron discerniendo las posibilidades, es así que se plantea –desde los trayectos recorridos por los proyectos mismos, las experiencias de sus líderes y su formación– la siguiente pregunta: ¿cómo pensamos y nos relacionamos con el “Otro”? ¿Quién es esa alteridad-otredad? ¿Por qué nos relacionamos con ella de ese modo?

Dicha preocupación posibilitó proponer desde distintos ángulos varios aspectos, que para el caso solo se enunciarán, puesto que su desarrollo epistemológico y metodológico amplio se presentará en otro capítulo. En primer lugar, se partió de la idea acerca de que *interculturalidad* es un horizonte para pensar, actuar y comprender la escuela, la cual abarca las alteridades reales de nuestros territorios y escenarios: niños, niñas,

jóvenes y adultos identificados étnicamente; población con discapacidad o con identificación de género; migrantes internos y externos; víctimas de los conflictos sociales; estudiantes según las condiciones socioculturales, procedencia regional, creencias, edad, vulnerabilidad y empobrecimiento, campesinado, entre otras variables; esta diversidad trasciende con creces lo estrictamente étnico y el enfoque clásico de “educación inclusiva” determinados por la centros de poder y por la norma. Se trata, entonces, de una visión distinta al *multiculturalismo*, a la *etnoeducación* y a la *inclusión* de la política pública; quizá se aproxime a la idea de *educación propia* de las nacionalidades indígenas. Desde la interculturalidad las diferencias no son déficit ni ausencias de los rasgos del modelo, son fortalezas para transformar la escuela.

En segundo lugar, al horizonte intercultural le es connatural la *mirada transdisciplinar* y el *carácter político*, lo que implica la descentración de lo estrictamente *disciplinar* (las materias o áreas clásicas), la idolatría de sus objetos de estudio y sus marcos teóricos cerrados, la jerarquización de los conocimientos. Por el contrario, se plantea el “diálogo de saberes” en sentido amplio, la pregunta por el qué hacer en la escuela, por qué y para qué hacerlo, de qué modo (Castro-Gómez, 2003, 2007; Dietz, 2017; Escobar, 2014; Estermann, 2009; Guerrero-Rivera, 2014, 2020; Maldonado-Torres, 2007; Martín-Barbero, 2005; Masón, 2015; Panqueba, 2020; Ramos, 2005; Santos, 2005; Vasilachis, 2003, 2006; Walsh, 2005, entre otros).

Tercero, esta mirada es una “forma otra” de pensar, hacer y actuar en la escuela. Las metodologías, las estrategias y los instrumentos del canon se rompen o permean, no dan para todo, dejan su carácter universalista; al contrario, se construye desde la “diversalidad” de los lugares, de las aulas, desde la multiplicidad de escenarios y sujetos, desde abajo; se construye en minga, en co-elaboración, en co-laboración, mediante la “ecología de saberes”. Se camina hombro a hombro, en tensión, pero con fraternidad y respeto.

Cuarto, este horizonte *intercultural*, *transdisciplinario* y *político* en tanto amplio y complejo inherentemente trae consigo la oportunidad de transformar las relaciones y el poder; la violencia y la violación de los derechos humanos, culturales, sociales, políticos y de la naturaleza; las diversas discriminaciones y el racismo estructural. En consecuencia, por su capacidad dialogante con las alteridades, desde múltiples cuerpos y territorios; por su integralidad, convivencia, armonía, “empatía” y fraternidad este horizonte genera paz en el aula, la escuela y más allá de ellas; permite,

así mismo, que cada sujeto, cada partícipe sienta la diferencia propia y la del otro como suya e inherente a la humanidad; en esta medida se forma un “ciudadano global” o mejor, un “ciudadano otro” que encuentra en las diferencias sus propia existencia.

Quinto, finalmente, este horizonte decolonial *intercultural, transdisciplinario y político* es un terreno abondado y fecundo, que aunado y tejido con las vivencias y trayectorias del profesorado no se puede pasar por alto en la actualidad, en estos tiempos de lo efímero y las modas. Desde aquí es posible pensar propuestas que tengan ánimo, alma, “soplo vital”, que inspiren, respiren, que como en la magia cosmogónica ese soplo conceda vida, alegría, felicidad para todas y todos. Desde aquí se pueden arriesgar experiencias que den “fuerza vital”, infundan hálito, animen e inspiren, desde aquí se pueden co-laborar pedagogías para la vida.

## Referencias

Castro-Gómez, S. (2007). Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro-Gómez y Grosfoguel, R. (Eds.); *El Giro decolonial*. Siglo del Hombre Editores.

Castro-Gómez, S. (2003). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En Lander, E. (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*.

Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (2015). *Contribuciones al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Centro de Memoria Histórica.

Dietz, G. (2007). Diversidad en la universidad: algunas (in)conclusiones. En Vargas-Corduña, M. y Dietz, G. (Coords). (2017); *La interculturalidad en espacios universitarios multiculturales. Voces estudiantiles de Michoacán, Puebla y Veracruz, México*. (pp. 201-210). Abya Yala.

Escobar, A. (2014). *La invención del desarrollo*. Universidad del Cauca.

Estermann, J. (2009). *La filosofía andina. Sabiduría andina para un mundo nuevo*. ISEAT.

Guerrero-Rivera, J. (2020). La educación intercultural: un proyecto político para desracializar y hacer emerger “saberes otros”. En Guerrero



- Rivera, J. (Ed.), *Pedagogías críticas en la educación superior: miradas otras* (pp. 41-66). Universidad Libre, Facultad de Ciencias de la Educación. <https://cutt.ly/FbtXoVn>
- Guerrero Rivera, J. (2014). La interculturalidad: usos y abusos. *Revista Educación y Ciudad*, (26), 15-28. <http://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/issue/view/5>
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.), *El giro decolonial*. (pp. 127-168). Siglo del Hombre Editores.
- Martín-Barbero, J. (2005). Transdisciplinariedad: notas para un mapa de sus encrucijadas cognitivas y sus conflictos culturales. En Jaramillo, J. J. (Comp.), *Cultura, identidades y saberes fronterizos*. Universidad Nacional de Colombia.
- Mason, F. (2015). Educación para una ciudadanía global y aprendizaje intercultural: obstáculos y particularidades. *Si Somos Americanos*, 15, (2), 67-95.
- Panqueba, J. (2020). Nuevas itinerancias ancestrales por Abya Yala para la armonía y el equilibrio en educación intercultural. En Guerrero Rivera, J. (Ed.), *Pedagogías críticas en la educación superior: miradas otras*. (pp. 67-69). Universidad Libre, Facultad de Ciencias de la Educación. <https://cutt.ly/FbtXoVn>
- Ramos, A. y Rojas, T. (2005). Educación escolar, vida comunitaria y uso de las lenguas: reflexiones sobre el proceso del pueblo nasa. *Revista Colombiana de Educación*, 48, 71-98.
- Santos, B. de S. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. UNAM.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39-50.



# **Aproximaciones interculturales y pedagógicas en Ciencias sociales Centro de Estudios de Naciones Unidas en Simulación (CENUSI). Modelo ONU del Colegio CEDID San Pablo IED**

Diana Carolina Acero Rodríguez<sup>1</sup>

La formación de niños, niñas y adolescentes en el contexto de la educación pública distrital de Bogotá, ha requerido especial atención en el diseño e implementación de políticas públicas que sean eficientes para la consolidación de los proyectos de formación estudiantil. Uno de ellos, es la formación ciudadana y el desarrollo del pensamiento crítico. En ese sentido, el Plan Sectorial de Educación (2016-2020), planteó que “Se promoverá el desarrollo pedagógico para la elaboración de proyectos interdisciplinarios que profundicen en diferentes áreas del conocimiento, acordes con las necesidades e intereses de la institución educativa o de su contexto” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2017, p. 82). Ante este panorama, se ha buscado ajustar los propósitos del ámbito local.

Concretamente la experiencia que se presenta, está asociada al Colegio CEDID San Pablo IED, ubicado en la localidad de Bosa, sector San Pablo, 2º sector. Para referir el contexto situacional es fundamental conocer que la institución está organizada a la fecha, en cuatro sedes y cuenta con las jornadas mañana, tarde y nocturna. Para el año 2021 atiende alrededor de 4.500 niñas, niños y adolescentes en su mayoría residentes en Bogotá

---

<sup>1</sup> Doctoranda en Educación, Universidad de La Salle, Costa Rica. Magíster en Educación, Universidad Santo Tomás. Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas, Universidad del Tolima. Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente Secretaría de Educación del Distrito. Contacto: [dcaceror@educacionbogota.edu.co](mailto:dcaceror@educacionbogota.edu.co)

y el municipio de Soacha (Cundinamarca), pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3.

Como parte de la organización curricular institucional, se ha contado en los últimos años con el programa de jornada extendida que busca complementar la jornada única como propuesta educativa complementaria a las horas básicas académicas. Por otra parte, en su contexto mental los estudiantes, como lo refiere De Longhi (2009) parcialmente pueden presentar actitudes, conocimientos y procedimientos que están asociados a su entorno sociocultural, lo cual, en este caso, se relaciona con entornos vulnerables, familias monoparentales, reconstituidas o con problemáticas resultantes de situaciones de violencia, desplazamiento, microtráfico o pandillismo. Con ocasión de la actual pandemia por COVID-19, la caracterización del contexto mental de los estudiantes requiere profundización en cuanto a su relación directa con el campo académico, así como con su contexto lingüístico.

Lo anterior, ha requerido pensar en una transformación de las prácticas de enseñanza adheridas a las herramientas de las entidades como el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaría de Educación del Distrito (SED), lo cual ha implicado una reflexión docente constante y un enfoque hacia los objetivos institucionales y particulares que se buscan en el aula.

En el campo disciplinar de las Ciencias Sociales, se ha identificado cierta resistencia hacia la profundización de los saberes relacionados con estas. El propósito contextual de la propuesta es multidisciplinar en cuanto una yuxtaposición de los saberes contribuye a la argumentación y el enriquecimiento de ideas, lo cual resulta coherente con una referencia de interculturalidad esperada de forma explícita en los discursos argumentativos. Esta interposición es integrada con ayuda de varias ramas del saber cómo la política, la geografía y la historia.

En ese orden de ideas, se buscaron elementos que la política pública educativa ha estipulado para fomentar el pensamiento crítico para que se denote la relevancia de una propuesta basada en la argumentación. En ese sentido, la elocuencia es una cualidad que puede fortalecerse mediante el adecuado entrenamiento del vocabulario, el manejo de ideas y la organización rápida de pensamientos para dar a conocer comunicativamente expresiones sobre la vida personal y temas de cultura general. En este contexto en particular, se propuso llevar a cabo una introspección del

contexto situacional y a su vez una implementación de un grupo escolar voluntario que se interesara por temáticas de cultura general, conversaciones sobre la situación del mundo y su población.

A partir del año 2016 se conformó un grupo de estudio denominado Centro de Estudios de Naciones Unidas en Simulación (CENUSI). Para ello, se realizó una organización de semillero, que, bajo el interés voluntario de algunos estudiantes de educación básica secundaria de la jornada de la mañana, ha tenido por objetivo, profundizar en los conceptos y argumentos propios de la enseñanza de las Ciencias Sociales, por medio de la organización de Modelos de Naciones Unidas. Para ello, se acoge el enfoque pedagógico de la Enseñanza para la Comprensión, el cual es el horizonte acordado en el Proyecto Educativo Institucional. En cuanto a la interculturalidad, el manejo de la misma se hace explícito en el desarrollo de la teoría argumentativa esta implica una referencia de costumbres, idiomas, ubicaciones y sistemas políticos en el ámbito mundial.

Particularmente, la estrategia que se ha desarrollado parte de la pregunta: ¿de qué manera se pueden implementar estrategias pedagógicas, para fortalecer las competencias propias del aprendizaje de las Ciencias Sociales en el contexto escolar? Para dar resolución, se buscó indagar sobre los elementos que dan a conocer la necesidad y fortalecimiento en esta área.

Como parte de las premisas que fundamentan la problematización, se da a conocer que, dentro del plan de estudios del colegio, prima una orientación hacia asignaturas técnicas, cuya importancia parte del contexto institucional. En suma, como parte de los análisis del Consejo Académico del Colegio CEDID San Pablo, se determinó desde el año 2011 la importancia de fortalecer áreas como las Ciencias Naturales y Tecnológicas sin embargo, en el caso de las asignaturas relacionadas con las Ciencias Sociales, se consideró que estarían distribuidas en disciplinas como historia, geografía, economía y política, cada una con una intensidad de 110 minutos semanalmente según el grado escolar. Lo anterior, redujo las horas semanales del área de Ciencias Sociales.

Como consecuencia, ha existido una falta de visibilización de proyectos que se lideran desde el pensamiento político y social en las aulas de clase. De hecho, los docentes de básica secundaria del ambiente ético social, tienen en su asignación académica hasta 16 cursos con 43 estudiantes en promedio, lo cual más allá de ser un reto pedagógico, se constituye en un limitante para profundizar en temáticas de liderazgo social y cultural.

Si bien, los grandes esfuerzos realizados han sido significativos a través de los años, no es baladí reconocer las evidencias de las pruebas Saber 11, que aún sitúan al colegio en un bajo puntaje respecto a los componentes del campo de sociales y competencias ciudadanas. Estos resultados restringen el acceso de los estudiantes que desean vincularse a la educación superior pública.

A su vez, se ha identificado a través de declaraciones informales de estudiantes y trabajos de aula, ciertas carencias en la identificación de su identidad territorial, ancestral y personal. En esta perspectiva, se buscaron estrategias que permitieran dar a conocer a corto plazo, las ideas juveniles y su apropiado seguimiento en el contexto escolar. Es así como la argumentación surge como herramienta útil para fortalecer nuevos horizontes ideológicos originales que mantengan un matiz democrático. En ese sentido Guerrero (2009), plantea que: “En consecuencia, tanto para argumentar, desde este punto de vista, como para pensar y actuar interculturalmente es imprescindible la asunción de estos principios democráticos en los cuales todos saben, todos conocen, todos pueden, todos quieren, todos generan conocimiento” (p. 90).

Así mismo, la Secretaría de Educación del Distrito ha convocado diferentes programas con el ánimo de fortalecer valores discursivos, escriturales y reflexivos. Una de estas estrategias es Simulación de Naciones Unidas Bogotá, (SIMONU) que ha mostrado como directriz principal un postulado orientado a que los estudiantes puedan mover el mundo. Si bien, la inscripción a estos talleres es por voluntad administrativa del colegio, se decidió desde 2016 aproximadamente que los estudiantes podían participar en las capacitaciones y experimentar la funcionalidad de las mismas, puesto que era compatible con los principios escolares.

Los Modelos de Naciones Unidas son ejercicios desarrollados en el marco del debate parlamentario, cuyo objetivo principal es la defensa de ideas representadas a partir de roles de delegados internacionales. Los participantes asumen un papel de representación internacional ficticio, en el que deben construir una idea a partir de la debida documentación. Para ello, se utilizan discursos de apertura, portafolios de consulta de países, mociones y construcción de papeles posición. Del mismo modo, los delegados son agrupados por comisiones, representando un país, tal como se hace en Nueva York durante las Asambleas de la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

En el caso de los estudiantes se empodera sobre un tema en particular, de acuerdo con la coyuntura política y económica del mundo con el objetivo de diversificar pensamientos, participar en respeto y fomentar la tolerancia por la diferencia de ideas.

Las simulaciones se pueden llevar a cabo en un salón de clase, en todo el colegio o en una conferencia con participantes de muchos colegios, que han realizado un dedicado ejercicio de preparación sobre el país representado y sobre los temas que abarca el comité del cual harán parte (Gualdrón, et al., 2014, p. 10).

Como parte de la metodología se aborda la propuesta pedagógica basada en el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), como recurso para la construcción de planeaciones y acercamientos pedagógicos. Una de las estrategias que ofrece este enfoque son las planeaciones desde la cultura del pensamiento, surgidas de una iniciativa del “Proyecto Cero” de la Universidad de Harvard. Acercar estas formas occidentales del saber, permiten en primera instancia, la delimitación de las problemáticas, en perspectiva de conocer lo que se hace y posteriormente formular un plan de acción para fortalecer lo que se busca.

Recíprocamente, se complementa la EpC con la planeación por Unidades Didácticas, estableciendo tópicos generativos, hilos conductores, metas y desempeños que hay entre la malla curricular escolar y los ejercicios de simulación de Naciones Unidas.

Para ello, se ha buscado ir sistematizando esta experiencia como un elemento con proyección de mejora pedagógica. Por consiguiente, la investigación cualitativa ha permitido delimitar información y organizarla.

Desde el punto de vista de Vasilachis (2006) “(...) la investigación cualitativa es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva” (p. 29). Ciertamente, se ha tenido la oportunidad de publicar artículos que divulgan los resultados parciales de lo alcanzado con el grupo. Uno de estos aborda la descripción de estrategias de enseñanza en Ciencias Sociales, entre las que se describen las simulaciones de Naciones Unidas. “En consecuencia, se presenta el Centro de interés CENUSI, que tiene como objetivo visibilizar la fuerza teórica y práctica de niños y jóvenes que deseen ampliar sus conocimientos en ciencias sociales de forma libre” (Acero, 2018, p. 178).

Por otra parte, en la actualidad se ha fortalecido la búsqueda para solidificar un grupo que no solo desarrolle una estrategia argumentativa, sino que vivencie y demuestre una arista intercultural. El concepto de cultura en el campo del saber es polisémico, sin embargo, se aborda a partir de la visión de la construcción de saberes comunes.

## **La interculturalidad como potenciadora de la argumentación. CENUSI**

Para dar forma a lo descrito, se presentará un recorrido por las fases de la estrategia pedagógica del grupo CENUSI y su relación con categorías del conocimiento intercultural.

Como se describió, CENUSI es un grupo estudiantil, diverso, coherente y dinámico, por tanto, sus integrantes ingresan y egresan constantemente. La transformación personal es uno de los postulados que se ha buscado fortalecer de forma individual y colectiva en el grupo. Es así como empieza esta primera fase, esta es asociada al inicio o adaptación.

En primera instancia, el semillero comienza en el año 2016 a cargo de una docente de Ciencias Sociales, con el fin de formar estudiantes delegados para que participen en la primera versión del Modelo SIMONU Bogotá. Se realiza solo en la jornada mañana de la institución y se organiza de forma interna, 10 estudiantes son seleccionados por su buen rendimiento académico y son formados en lenguaje parlamentario y mociones para el debate.

Posteriormente, en una segunda fase, allegada a la estructuración, durante los años 2017 y 2018, se integraron más docentes y se extendió el grupo de estudiantes, incluso algunos de la jornada tarde, ellos, no solo buscaron participar en un evento distrital como SIMONU Bogotá, sino también integrarse en eventos académicos extraescolares como congresos, salidas pedagógicas a museos y visitas a lugares históricos de Bogotá.

De lo anterior, es necesario resaltar que los estudiantes fueron inscribiéndose motivados por sus propios compañeros, llegando a reunirse hasta 40 jóvenes de grados 6° a 11°, con diferentes tipos de orientación religiosa, sexual, política y comportamental. El criterio de inscripción se amplió y ya no se tuvo en cuenta el rendimiento escolar, el requisito principal fue desear participar. Se han alcanzado a registrar 150 estudiantes en diferentes actividades realizadas.



Ahora bien, la argumentación en este aspecto permitió a los participantes mayor seguridad para hablar en público fuera de su grupo común de clase. Es pertinente resaltar que, en el aula generalmente se le da voz a personas que se destacan por sus habilidades comunicativas y ellas realizan intervenciones frecuentes por lo que logran hacerse más visibles para los demás. Pero hay otros estudiantes que quedan en un globo comunicativo casi fantasmal, debido a su baja o nula intervención verbal o escrita por lo que parecen imperceptibles. Análogamente, se interpreta a Guerrero (2009) en cuanto a la siguiente afirmación: “No se trata, por lo tanto, de defender las tesis de una forma intransigente y homogénea, sino consensuada bajo diversas perspectivas axiológicas” (p. 93).

En esta tercera fase el fortalecimiento argumentativo, fue de la mano con el desarrollo personal y también con la visibilización del proyecto que empezó a ser resonante y gestor de recursos económicos para los años posteriores. En ese sentido, se logró el aval del Consejo Directivo para adquirir elementos como banderas, pagos de transporte escolar para salidas, premiación para participantes en las simulaciones y material de estudio.

Con cada participación en otras instituciones, cada salida a conocer nuevos lugares en contrajornada se consolidó al grupo para ser parte de la jornada extendida del colegio, ayudando así al aprovechamiento del tiempo libre. Se subraya que los estudiantes más antiguos o de grados superiores ejercieron roles de monitores y presidentes de comisiones, mientras que otros se enrolaron como comunicadores de prensa en eventos escolares relacionados con el Modelo ONU.

La organización de simulaciones de Naciones Unidas ha permitido que se fortalezcan los conocimientos disciplinares en el área de Ciencias Sociales y demostrar que las apuestas de educación intercultural permiten las otras voces, emitidas desde niños, niñas y jóvenes que hacen parte de un mare mágnam de propuestas que deben ser escuchadas y llevadas a cabo.

La mediación pedagógica es un componente fundamental aquí ya que el docente es solo un observador que, si bien gestiona recursos y propone lógicas, requiere una gran capacidad de escucha y captación de ideas diversas en cuanto a la proposición de los estudiantes en una escala de autosuficiencia escolar.

Para finales de 2018 y 2019, hubo gran movilidad en el grupo debido a los cambios en algunos cargos y los relevos generacionales. La naturalidad

de salida de los estudiantes al obtener su grado o retiro voluntario, ha implicado la permanente formación y motivación de los estudiantes. Como resultado, los participantes han redactado su propio manual de procedimientos, portafolios y rutas de debates formales e informales. La previsión para la continuación del ejercicio se ha mantenido como un criterio importante.

La divulgación del semillero ha logrado la inclusión en pasantías internacionales. Para diciembre de 2018, la docente líder viajó a Madrid, España como parte del programa de “Estancias pedagógicas internacionales de innovación”, financiadas por la Secretaría de Educación del Distrito (SED), dando a conocer la fundamentación ante la delegación de la Organización de Estados Interamericanos (OEI).

La educación multicultural implica una planeación e implementación curricular de diversas áreas. Estas se pueden adecuar con los componentes propios de proyectos de aula y ser extensivos en diversas vertientes epistemológicas como el pensamiento complejo, la perspectiva decolonial y las corrientes ideológicas del sur.

Para el año 2020, se precipitó el reto de la educación virtual. Esto implicó la reorganización y aplazamiento de algunas actividades proyectadas dentro de los compromisos habituales. Verbigracia, las salidas pedagógicas se cancelaron y la preparación de debates se realizó de forma remota. A pesar de la situación emocional que implicó la pandemia por COVID-19, se salió adelante en el ejercicio del desarrollo y participación de algunos eventos como el SIMONU distrital. En ese sentido, la autoorganización formó parte de los elementos que gestionan la estructura más allá de lo institucional. Al respecto De Sousa (2020) argumenta que: “Esta situación es propicia para pensar en alternativas a las formas de vivir, producir, consumir y convivir en los primeros años del siglo XXI” (p. 79).

Actualmente, la propuesta del proyecto está siendo implementada de forma híbrida y está retomando el número de estudiantes participantes. La inclusión en la estrategia “Maestros y Maestras que Inspiran” 2021 liderada por el IDEP y la aceptación en la iniciativa “Justicia Escolar Restaurativa” de la Secretaría de del Distrito (SED), permiten la adquisición y ejecución de recursos, para la consolidación en la comunidad educativa.

Ahora bien, la organización curricular del Colegio CEDID San Pablo IED está agrupada a partir de la organización de ambientes de aprendizaje,

uno de ellos corresponde al ambiente ético social. Con la implementación de los Modelos de Naciones Unidas, específicamente el desarrollo del grupo CENUSI, se evidencia un impacto en la visibilización de la cultura del pensamiento.

Los resultados de esta estrategia, de ninguna manera pretenden ser masivos. Si bien, parten de lo individual, precisamente al ser semillero, se cultiva el amor por el conocimiento, ramificado a través de una especie de rizoma que entrelaza las ramas de las costumbres, las organizaciones sociales y la cotidianidad de las naciones.

Las evidencias del trabajo están expuestas en el diseño de instrumentos como encuestas de respuesta corta, aplicadas a partir del año 2018, en la que los estudiantes declaran sus opiniones respecto a la participación del grupo. Por ejemplo, frente a la pregunta: ¿qué habilidades personales ha desarrollado con la asistencia al centro de interés CENUSI?, se recogen respuestas específicas sobre las posibilidades personales que le proporciona la estrategia.

Se destacan respuestas como: “He desarrollado habilidades mayormente de comunicación, me ha permitido mejorar habilidad en expresión; tanto oral como escrita. Gracias al semillero CENUSI he podido complementar y mejorar mi capacidad argumentativa y he superado dificultades de comunicación especialmente oral” (Encuesta a estudiante # 6, 2018).

El diseño de instrumentos está contemplado en el marco de la investigación cualitativa en una tendencia del enfoque de Investigación Acción Participativa, abordada como “como herramienta metodológica heurística para estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación” (Colmenares, et al., 2008, p. 99).

En los últimos cinco años se han recolectado al menos 50 portafolios de consultas de países y 100 discursos de apertura de debate, este insumo ha servido para retroalimentar competencias lecto escritoras y recoger un banco de información para otros estudiantes.

La documentación audiovisual también es una forma de generar un método de estudio, que permite observar el lenguaje corporal y lo que se transmite a través del mismo. Los estudiantes amplían su concepto interdisciplinar de las poblaciones, reconociendo su diversidad y multiculturalidad.

En este aspecto, la experiencia en el programa “Maestros y Maestras que Inspiran” fue novedosa para el ejercicio docente. La selección inicial generó gran expectativa y alegría frente al acompañamiento. En el caso particular de la línea de Interculturalidad, ciudadanía global y cultura de paz, se generó un ambiente empático entre los integrantes. Sin duda, el mentor es un ser con un carisma investigativo, que en realidad invita al continuo aprendizaje.

Los talleres siempre estuvieron organizados con pertinencia y cuidado, la puntualidad y las aclaraciones ante dudas fueron una constante. Las principales enseñanzas que se resaltan de la formación tienen que ver con la ciudadanía cultural y la profundización teórica de autores contemporáneos, estas mismas permitieron la actualización de los fundamentos de los trabajos que se desarrollan en las Instituciones Educativas Distritales de Bogotá. Las convocatorias a eventos externos como las invitaciones a evaluar artículos científicos, preparar ponencias con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y profundizar en el conocimiento de pares, es un objetivo *non plus* ultra que fortalece las iniciativas hechas en las aulas.

Como principales ejes de reflexión se plantean:

1. La transformación docente, entendida como la fuerza de cambio constante que impulsa a ejercer la labor más allá de lo contemplado en la asignación académica.
2. La reflexión de la práctica; concebida como una idea constante de mejoramiento individual y fortalecimiento de las prácticas exitosas.
3. La mediación pedagógica; comprendida desde la autoorganización y la mirada compleja para alejar las prácticas pedagógicas mecanicistas.
4. La educación intercultural; contemplada como un entramado de saberes totales, en donde lo ancestral es valorado y lo contemporáneo es vinculado de forma paulatina y no totalitaria.
5. La cultura de paz; enfocada hacia el cambio curricular y de políticas públicas englobadas a la transformación de sí y la educación otra.

6. El compromiso profesional; denotado como chispa viva y ética del saber que se proyecta en el quehacer.

Ahora bien, la principal proyección tiene que ver con la ampliación del impacto de la estrategia. Divulgar los resultados en el campo multidisciplinario e internacional permitirá, sin duda, desarrollar nuevos programas que amplíen la participación de más docentes y la llegada de incentivos para mejorar la calidad educativa en general.

Crecer en la labor docente es un proceso inacabado. El florecimiento de una propuesta depende de muchos elementos que tienen como base la vocación y el servicio. Durante varios años de desempeño profesional se aprende a escuchar, esperar y ejecutar en el momento en el que se presentan las oportunidades. Participar como líder, docente y eterna aprendiente permite la consolidación de los sueños que desde la infancia se dan. Contribuir a la formación de cientos de estudiantes en un rango de su vida, a través del acompañamiento honroso desde la ciencia y el saber cotidiano, es una mezcla rica y poderosa que cambia el planeta. El reconocimiento del pasado, del entorno, de las problemáticas, da fortaleza ante los panoramas de progreso. Luchar contra la desesperanza, contra el desapego, es una acción imparable. Quien ejerce como profesor en momentos de hostilidad es quien más satisfacción lleva en su espíritu. Apostar la vida propia a la labor educativa, requiere valentía, valoración de lo minúsculo y respeto por todos los seres vivientes. El apasionamiento intelectual permite la construcción de proyectos de vida, focalizados en actividades que permiten a otros ver más allá de lo tangible.

*La vocación docente es una fuerza transformadora de vidas*

## Referencias

- Acero, D. (2018). *¡Quiero dinamizar la enseñanza de las Ciencias Sociales! Estrategias y actividades didácticas. Compilado experiencias e investigaciones en innovación educativa*. Dokuma.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2017). *Plan Sectorial 2016-2020. Hacia una Ciudad Educadora*. [https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/sites/default/files/inline-files/Plan\\_sectorial\\_2016-2020-.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/Plan_sectorial_2016-2020-.pdf)
- Colmenares, A. y Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación

de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>

De Sousa, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.

De Longhi, A. (2009). *Los desafíos desde los contextos situacional, lingüístico y mental*. En II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales 28 al 30 de octubre de 2009 La Plata, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias Exactas y Naturales. [https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.621/ev.621.pdf](https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.621/ev.621.pdf)

Gualdrón A., Andrade, M., García, E. y Chávez, K. (2014). *Simonu Bogotá tú puedes mover el mundo: manual del estudiante*. <https://nacionesunidas.org.co/simonu/wp-content/uploads/2014/06/Manual-del-Estudiante-SIMONU-2014.compressed.pdf>

Guerrero, J. (2009). La teoría de la argumentación como sustento epistemológico para la interculturalidad. *Ignis*, (2), 86-94. <http://investigaciones.cun.edu.co/investigaciones/ojs/index.php/ignis/article/view/114>

Guerrero, J. (2015). La interculturalidad: usos y abusos. *Revista Educación y Ciudad*, (26), 15-28. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n26.2014.196>

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>

# Restrepistas hacia la formación para la ciudadanía y la convivencia a través de la educación remota de emergencia

Edisson Díaz Sánchez<sup>1</sup>

*Divertirnos, conocer, explorar y compartir  
con nuestros compañeros y profesores  
son el mejor aprendizaje cuando desarrollamos  
el proyecto Tejiendo saberes.*

Estudiante de grado 8º del Colegio Técnico José Félix Restrepo

## Presentando nuestro sueño para la ciudadanía y la convivencia

Desde el año 2011 el área de Ciencias Sociales del Colegio Técnico José Félix Restrepo de la localidad de San Cristóbal, ha venido organizando anualmente una expedición pedagógica a diferentes lugares de la geografía nacional, con el fin de reconocer sus potenciales pedagógicos en la construcción transdisciplinaria y transversal de conocimientos en las diversas áreas del currículo institucional y en la apropiación de riqueza material e inmaterial de la nación; sin embargo y teniendo en cuenta la contingencia de la pandemia de la COVID-19, en el año 2020, el proyecto fue redireccionado a las visitas de los paisajes de las 6 regiones biogeográficas de Colombia a través de la educación remota de emergencia, donde los educandos y sus familias, a partir de diversas plataformas digitales, diseñaron planes turísticos para el conocimiento de estos escenarios.

---

<sup>1</sup> Doctor en Educación, Universidad Santo Tomás; docente-investigador del Colegio Técnico José Félix Restrepo IED. Contacto: [ediazs@educacionbogota.edu.co](mailto:ediazs@educacionbogota.edu.co)

Este proyecto institucional se denomina: “Tejiendo saberes transdisciplinarios: un espacio pedagógico para el aprendizaje de la escuela en el contexto bio-cultural de Colombia”, el cual es una investigación educativa, que desde hace 10 años ha buscado la transversalidad, interculturalidad y transdisciplinariedad en la institución educativa, con el apoyo de la comunidad educativa y sus diferentes estamentos.

El propósito general del proyecto es gestionar una estrategia intercultural y transdisciplinaria que favorezca el aprendizaje transdisciplinario, contextualizado, holístico, inclusivo y flexible mediante la apropiación de los espacios interculturales, históricos, ambientales, biogeográficos, científicos y tecnológicos que posee la ciudad, el departamento de Cundinamarca y el país.

Este proceso involucra la participación de la gran mayoría de los estudiantes de la institución, desde primero de educación básica hasta grado 11º, incluyendo a educandos con discapacidad visual y asociada, sensorial o cognitiva (multidéficit); minorías étnicas (indígenas de comunidad emberá, afrocolombianos y raizales) y/o extra-edad con los programas de “Volver a la escuela” y educación nocturna por ciclos formativos. De esta forma, el proyecto se articula con los propósitos y lineamientos de política de educación inclusiva del distrito capital (Secretaría de Educación del Distrito (SED), 2018).

Esta experiencia significativa en el año 2020, y teniendo en cuenta la contingencia provocada por la pandemia de la COVID-19, redireccionó su destino a visitas *online* de los paisajes de las 6 regiones biogeográficas de Colombia, donde los educandos y sus familias, a partir de diversas plataformas digitales, diseñaron planes turísticos para el disfrute de estos escenarios de forma remota. Con ello, se buscó constatar que los aprendizajes significativos generados en el aula no solo se quedan en los apuntes, sino se transforman y se construyen en los espacios (reales y/o virtuales) con los que cuentan nuestro país.

Con base en lo anterior, el propósito de este escrito es dar a conocer el proceso adelantado el año pasado en el proyecto desde la modalidad de educación remota de emergencia y su respectiva evaluación por parte de la comunidad educativa del colegio para el desarrollo de las capacidades ciudadanas que promueven la ciudadanía global, la interculturalidad, la transdisciplinariedad y la convivencia escolar.



## ¿Cómo nace este sueño?

Como se mencionó, el proyecto tiene una historia de diez años. No obstante, llegar a este posicionamiento después de 38 años de la fundación del colegio no ha sido fácil, especialmente en la década anterior, ya que hace 11 años atrás la popularidad del colegio era negativa, tanto a nivel interno como externo, esto debido a riñas, hurtos, vandalismo, embarazos juveniles no deseados, drogadicción, entre otras dificultades convivenciales que afectaron directamente diferentes aspectos institucionales, pero cuyo mayor impacto fue la reducción de la matrícula global, pasando de 6.000 estudiantes en 2008 a 1.200 en 2011.

Esta situación adversa hace que el área de Ciencias Sociales de la jornada tarde, en el año 2010, tome la decisión de crear acciones que permitan encaminar el ser, el saber y el hacer de la comunidad restrepista y, por ende, ayudaran a mejorar el rendimiento académico, la convivencia y la imagen institucional. Fruto de esas sesiones de trabajo, surge oficialmente en 2011, el proyecto “Tejiendo saberes transdisciplinarios”, liderado por el área en mención, pero con el apoyo de todas las demás asignaturas que componen el currículo del colegio, donde se empiezan a realizar las expediciones pedagógicas por la localidad de San Cristóbal y la capital del país.

Viendo los frutos benéficos del proyecto y con la unificación de sedes, en el año 2015, la jornada mañana y las sedes B, C y D que atienden a primaria, también hacen su cohesión a esta investigación educativa. De esta forma y después de 10 años de ardua labor, el proyecto se consolida como uno de los más importantes para el colegio no solo por abarcar una gran población estudiantil, que actualmente va desde grado 1° hasta 11° (en las cuatro sedes y dos jornadas), sino por ser la iniciativa pedagógica que mayor presupuesto tiene anualmente de la institución.

En el campo metodológico, el proyecto se aborda desde enfoque epistemológico de las capacidades que significa la libertad sustancial o real de las personas para poder elegir vidas, las cuales tengan sentido para ellos mismos en áreas como la salud, la longevidad, la integridad del cuerpo, el desarrollo de su imaginación, de sus sentidos a través de la propia educación, de las artes y las oportunidades de la libertad, de expresarse y de desarrollar su propio discurso en áreas específicas de las razones; es decir, los individuos tienen una libertad que tiene sentido para que encajen sus vidas (Nussbaum, 2012).

El enfoque investigativo es cualitativo, el cual busca comprender los hechos y fenómenos que se dan en contextos particulares, teniendo como base las expresiones subjetivas de los actores, que se recolectan a través de métodos de recolección no estandarizados (Vasilachis, 2006). Esta indagación educativa involucra el diseño de una investigación-acción educativa, teniendo en cuenta que la misma “construye el saber pedagógico” (Restrepo, 2004, p. 6), cuyos aprendizajes “implican una red de conocimientos acerca de la educación y la enseñanza, configurados por la práctica pedagógica” (p. 6). Estos procesos se construyen a través de la reflexión del rol del docente y de la práctica didáctica, lo que conlleva hacer una transformación para repensar sobre la acción formativa, orientándolo a la formulación de este proyecto, el cual pretende el mejoramiento de las acciones educativas en la institución a través de expediciones pedagógicas por el territorio colombiano.

Las técnicas e instrumentos para la construcción, diseño, recolección, procesamiento, interpretación y análisis de la información del presente proyecto están enmarcadas como estrategias desde la investigación cualitativa, las cuales son la observación participante activa, estructurada y etnográfica; las grabaciones de audio y video; la encuesta social; la revisión bibliográfica y el análisis documental.

El desarrollo del proyecto es anual, se relaciona con el espiral de mejora continua, ciclo de Deming o PHVA (Planificar-Hacer-Verificar-Actuar), la cual es una estrategia que permite la mejora permanente de la calidad de los procesos (García, Quispe y Ráez, 2003). El proceso inicia desde el mes de noviembre del año anterior hasta el mismo mes del año en curso, por lo cual subyacen cuatro fases: a) *preparatoria* con la elaboración del plan de gastos y su aprobación en el Consejo Directivo, las visitas previas y diagnósticas a los lugares donde se va a ejecutar la salida, charlas informativas con los docentes sobre el andamiaje del proyecto; b) *expedición pedagógica* a través del trabajo en el aula antes, durante y después de la visita con los estudiantes desde todas las asignaturas; c) *puesta en común de saberes aprendidos* donde los educandos a través de diferentes medios y mediaciones dan a conocer a la comunidad educativa los conocimientos, saberes y competencias desarrolladas a través del proyecto y, d) *la metaevaluación* se convierte en un espacio de “diálogo de saberes” en la cual participan los diferentes estamentos del colegio involucrados en la salida pedagógica.

## **¡Hilando, hilando, nuestro sueño vamos armando!**

La fundamentación teórico-conceptual del proyecto está dada, en primer orden, por la articulación con las políticas públicas educativas del “Plan Sectorial de Educación 2019-2022”, específicamente con los objetivos estratégicos relacionados con la educación de calidad para la inicial, educación preescolar, básica y media; el “Plan Decenal de Educación 2016-2026”, donde de los 10 desafíos, particularmente se hila con el tercer, quinto y séptimo desafío estratégico; los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente con el propósito cuarto sobre la educación para todos y; el “Plan de Desarrollo Distrital 2020-2024” de la presente administración de la capital colombiana con los programas afines a la transformación pedagógica y mejoramiento de la gestión educativa a través de apropiación de la ciudadanía cultural. Esta articulación con estos programas de políticas públicas educativas se debe a que durante las diferentes expediciones pedagógicas realizadas en estos diez años se ha podido evidenciar un trabajo formativo transdisciplinario, experiencial, significativo, transversal, intercultural e inclusivo, lo cual redundará en mejorar los procesos de aprendizaje de la comunidad educativa restrepista y, por ende, en la calidad educativa.

En segunda instancia, con principios propios del campo de la educación actual y del proyecto investigativo como la transdisciplinariedad y la transversalidad en la construcción de conocimientos y saberes decolonizados desde los planteamientos de Castro-Gómez (2010); la inclusión educativa e intercultural a partir de los “Lineamientos de la Educación Inclusiva” propuestos por la Secretaría de Educación del Distrito (2018); el aprendizaje experiencial a partir de las expediciones pedagógicas con base en los fundamentos de Saldarriaga (2015); el aprendizaje significativo que es el enfoque pedagógico del colegio desde los esbozos de Moreira (2000), y el proyecto de educación para la ciudadanía y la convivencia de la Secretaría de Educación del Distrito (2014), donde se busca el desarrollo de las seis capacidades ciudadanas, las cuales son: identidad social; dignidad y derechos; deberes y respeto por los derechos de los demás; sensibilidad y manejo emocional; sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza y; participación y convivencia. Estas seis capacidades ciudadanas se convierten en las categorías de análisis centrales, independientes y apriorísticas, las cuales fueron construidas antes de la investigación educativa, con base el objetivo y los marcos de referencia de este proyecto institucional.

Es así que, durante 9 años esta investigación educativa ha recorrido, conocido y aprendido de contextos biogeográficos de la capital del país y de los departamentos de Cundinamarca y Boyacá. Sin embargo, en el año 2020 y por efectos de la pandemia provocada por el coronavirus, el proyecto se desarrolló bajo la modalidad de educación remota o Enseñanza Remota de Emergencia (ERDE) de grado 6° a 11° de la sede A en las jornadas mañana y tarde. La ERDE responde a un cambio súbito de modelos instructivos a otros alternativos como consecuencia de una situación de crisis. En tales circunstancias, la educación que normalmente se impartiría de forma presencial o semipresencial requiere soluciones inmediatas totalmente remotas, pese a que, al remitir la crisis, vuelvan a adoptar el formato inicial (Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A., 2020).

En esta oportunidad cada grado tenía a su cargo una región biogeográfica del país, distribuidas de la siguiente forma: el grado 6° la región Andina, el grado 7° la región Caribe, el grado 8° la región Insular Caribe, el grado 9° la región Pacífica, el grado 10° la región de la Orinoquía y el grado 11° la región Amazónica.

De esta manera, cada estudiante recibió una guía que orientaba el trabajo a desarrollar. Con el apoyo de su familia, debía seleccionar tres sitios turísticos de su región y crear un video que expusiera los elementos más sobresalientes del lugar escogido, las formas de llegar desde Bogotá a este y un presupuesto para este viaje. Por último, el educando y su familia debían subir a una plataforma el video realizado y diligenciar una encuesta que evaluara el proceso adelantado.

Para conocer el impacto y los resultados del proyecto bajo esta modalidad, se diseñó una encuesta con 30 preguntas en la plataforma de Google, la cual fue diligenciada entre los meses de octubre y noviembre de 2020 por 367 familias de los estudiantes de grado 6° a 11° de la jornada mañana y tarde.

La encuesta se dividió en cuatro secciones:

**Primera:** caracterización de la población estudiantil que participó de la encuesta, donde se preguntaron aspectos relacionados con la interculturalidad como el nombre, la jornada escolar, el curso, la edad, el grupo étnico identitario, la identidad sexual, el estrato socioeconómico,

condición de discapacidad, población víctima del conflicto, nacionalidad y herramientas virtuales para el desarrollo del proyecto.

**Segunda:** caracterización del proyecto en modalidad de educación remota en 2020, a través del cual se buscaba conocer el desarrollo del proyecto a nivel transdisciplinar, donde se indagó por la región biogeográfica que desarrolló el estudiante en acompañamiento familiar, los lugares turísticos elegidos para trabajar, los medios y mediaciones que se utilizaron para las guías turísticas y las asignaturas que se manejaron para las guías.

**Tercera:** desarrollo del proyecto en correspondencia con el programa de educación para la ciudadanía y la convivencia, donde se evaluaron las seis capacidades ciudadanas con sus respectivas subcategorías.

**Cuarta:** evaluación del proyecto en modalidad de educación remota en 2020, a través de la cual se buscaba conocer la percepción de los estudiantes y acudientes frente al trabajo desarrollado y las sugerencias para seguir con la mejora continua del mismo.

## **Sueños para la ciudadanía y la convivencia hechos realidad**

En cuanto a los procesos de interculturalidad y conectividad, la encuesta arrojó que las herramientas TIC más utilizadas fueron los dispositivos electrónicos y las conexiones a internet, participando el 32,39% del total de escolares matriculados de básica secundaria y media, los cuales estaban viviendo mayoritariamente en la localidad de San Cristóbal y pertenecían a los estratos 2 y 3 con un 62,12% y 23,97%, respectivamente. Para este año había 34 cursos desde grado 6° a 11°, siendo este último el de mayor colaboración con un 54,54% de respuestas, donde en la jornada mañana respondió 75% y el restante de la tarde, de la sede A, del colegio. De estos, las edades de los educandos oscilaban entre los 10 y 22, cuya tendencia estaba entre los 12 a los 17 años, siendo las mujeres con un 51% las que más se notificaron en la encuesta. En cuanto a la identificación con grupos étnicos, el 66% afirmó no sentirse suscrito con ninguno, mientras que el 31% se reconocen como mestizos y el 3% eran afrocolombianos. Finalmente, en referencia a los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, se obtuvo que 5% eran víctimas del conflicto armado interno colombiano, el 3,26% eran inmigrantes venezolanos y el 8,17% tenían discapacidad visual y baja visión.

Con base en el proceso desarrollado el año inmediatamente anterior y debido a la pandemia, la versión 2020 del proyecto se hizo bajo la modalidad de educación remota de emergencia, donde las familias debían desarrollar el trabajo utilizando diferentes programas, plataformas y herramientas ofimáticas siendo los más utilizadas PowerPoint, YouTube y Word para realizar presentaciones, videos y escritos de las guías turísticas. A partir de estos medios, los participantes, de acuerdo con el grado escolar de básica secundaria y media, podían escoger tres o más espacios ecoturísticos, donde los estudiantes optaron por los lugares que mayor demanda publicitaria y turística tienen, un ejemplo de ello es la zona Caribe, en la cual Santa Marta, Cartagena de Indias y el Parque Nacional Tayrona fueron los sitios predilectos por los participantes del proyecto de grado 7º y así, con las otras 5 regiones biogeográficas colombianas.

Un principio rector del proyecto es la transdisciplinariedad, por ello se busca que la mayoría de las áreas que conforman el currículo de la institución transiten y aporten al desarrollo del trabajo. En esta oportunidad y bajo las circunstancias que marcaron las clases en 2020 en el territorio nacional y mundial, el proceso educativo se hizo remotamente, donde las asignaturas de mayor abordaje fueron las relacionadas con las Ciencias Sociales y Humanas (Geografía, Economía, Historia, Filosofía, Español, Inglés, etcétera); a continuación, están las Ciencias Naturales y Educación Ambiental y, luego se encuentra la Educación Artística. Lo anterior, comprueba que el proyecto está cumpliendo con uno de sus objetivos misionales, donde bajo un eje integrador como es el conocimiento de la biogeografía colombiana, los diversos campos del conocimiento pueden confluír, haciendo el aprendizaje significativo, formativo, agradable y complejo para todos los integrantes de la comunidad educativa.

En cuanto a las seis capacidades para la formación en ciudadanía y convivencia y sus respectivas subcategorías, estas fueron autoevaluadas por los estudiantes, cuyos porcentajes de aceptación de dichos indicadores siempre estuvieron por encima del 65%, lo cual indica que los procesos que se adelantan desde este proyecto de investigación educativa permiten avanzar en la formación de seres humanos interculturales, conscientes de sus actitudes y aptitudes; de la importancia de defender sus derechos, deberes y garantías como ciudadanos y los de los demás seres vivos que hacen parte de los ecosistemas del planeta; de la construcción de la intersubjetividad, el fortalecimiento de la inteligencia emocional y la resiliencia, aspectos que conllevan a la cimentación de su identidad personal y social

que ayudan a la edificación de su autoestima y a una mejor convivencia con sus congéneres en diversos espacios.

Los partícipes afirman haber desarrollado saberes, prácticas, conocimientos, aprendizajes, habilidades y competencias que estaban relacionadas con sus procesos académicos, convivenciales, aptitudinales y capacidades ciudadanas, que están en concordancia con el enfoque transdisciplinar que plantea el proyecto. Dentro de estos procesos se destacan el reconocimiento de la diversidad biogeográfica, étnica, cultural, turística, económica y social que posee el territorio colombiano y sus habitantes, lo cual consolida las capacidades identitarias de las familias; de igual forma, se enfatizan los aprendizajes desarrollados entorno a la competencias computacionales, el uso de las herramientas y plataformas TIC que permitieron el diseño y la socialización de las guías turísticas y; el apoyo, en un 77% de las familias al trabajo de los estudiantes, lo cual es fundamental para consolidar redes de apoyo cognitivas y socioemocionales en los entornos educativos.

## **La ciudadanía y la convivencia se proyecta**

Es así, como este proyecto dentro del marco de la educación para la ciudadanía y la convivencia ha dejado como resultado una infinidad de experiencias, tanto para los docentes como los educandos (tanto regulares, como con discapacidad visual), quienes son los protagonistas en este viaje, donde cada actividad y recorrido va en pro de innovar sus saberes y ampliar sus experiencias colectivas, además que ha sido seleccionado como una experiencia célebre en diversos escenarios educativos. Así mismo, diferentes ámbitos del colegio se han transformado con el desarrollo de la propuesta, como las prácticas pedagógicas de los docentes desde la interconexión entre sus planes de estudio con la salida y el trabajo en equipo; la inclusión educativa con los estudiantes con discapacidad visual y cognitiva; la visión de un currículo transdisciplinar y transversal a partir del trabajo por proyectos; la transformación del imaginario colectivo acerca de Colombia como un país violento y sin riquezas, donde por el contrario, se ha aprendido a valorar cada uno de los patrimonios del acervo cultural material e inmaterial de la nación, y la convivencia de los integrantes de la comunidad educativa restrepista en cuanto a la valoración de sí mismo, de los otros y del país.

A partir del trabajo desarrollado en estos 11 años, el proyecto “Tejiendo saberes transdisciplinarios: un espacio pedagógico para el aprendizaje

de la escuela en el contexto bio-cultural de Colombia”, se consolida entonces como una estrategia transdisciplinaria que transforma recursos (humanos, financieros y pedagógicos) en experiencias significativas que se cristalizan en productos didácticos los cuales trascienden el currículo. La evaluación de las expediciones es nutriente para planear la siguiente exploración y revalida los aprendizajes esperados, además de promover la creatividad y el trabajo colaborativo.

Por último, se desea invitar a los maestros y maestras de la capital y del país a diseñar, gestionar, sistematizar y socializar en diversos escenarios educativos y académicos los proyectos que están generando en sus instituciones educativas, ya sean de innovación o investigación, donde gracias a entidades como el IDEP estos procesos tienen acogida, acompañamiento y apoyo a nivel logístico y pedagógico. En este sentido, programas como “Maestros y Maestras que Inspiran” son un aliciente para avanzar en el camino de una escuela que sea incluyente, diversa, resiliente, intercultural, democrática, transdisciplinaria y global.

## Referencias

- Castro-Gómez, S. (2010). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En *Red de Antropologías del mundo*, (pp. 79-91). <http://bit.ly/2ahPFxr>.
- García, M., Quispe, C. y Ráez, L. (2003). Mejora continua en la calidad en los procesos. *Industria Data*, 6(1), 89-94.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. EDUCAUSE. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Visor.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Editorial Paidós.
- Restrepo, B. (2004). La investigación acción educativa y la construcción del saber pedagógico. *Educación y educadores*, (7), 45-55. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>



Saldarriaga, A. (2015). La escuela como ciudad, la ciudad como escuela.  
*Revista Educación y Ciudad, 2*, 20-25.

Secretaría de Educación del Distrito. (2014). *Educación para la ciudadanía y la convivencia*. Imprenta Distrital.

Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2018). *Lineamientos de política de educación inclusiva*. SED.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa, S.A.



# **Semillero de pensamiento político**

## **Narrativas, interculturalidad y memoria.**

### **Voces que construyen cultura de paz**

José Joaquín Vargas<sup>1</sup>

#### **Resumen**

El “Semillero de pensamiento político” es una apuesta que surge de la necesidad de explorar otros modos de habitar la escuela. Es decir, emerge como un espacio que procura rupturas con las trayectorias históricas que posicionan la escuela como un escenario de reproducción de discursos, prácticas y saberes hegemónicos. De esta forma, el “Semillero de pensamiento político” dialoga desde la orilla de lo institucional, vinculando otros ejercicios a los procesos de enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales. Procesos que buscan un efecto de ligadura entre la escuela, la cotidianidad y los sujetos que la habitan.

En este sentido, comprender que la escuela no puede ser leída únicamente como un escenario de reproducción del establecimiento, sino también como un lugar que produce resistencias y transformaciones, pretende una mirada a la filigrana que, tejida desde la cotidianidad de los sujetos en la escuela, localiza tensiones y disputas en el contexto escolar que han sido invisibilizadas en un largo trajinar de conceptos que definen los sujetos escolares desde un deber ser, que dista de las realidades que los definen, despojándolos de sus configuraciones culturales e involucrándolos en procesos de homogenización de la existencia misma.

Así, comprender la diversidad que atraviesa la escuela permite otra lectura de sus dinámicas, prácticas y discursos, dando lugar a que dicha diversidad

---

<sup>1</sup> Docente vinculado a la Secretaría de Educación del Distrito (SED) en el Colegio Confederación Brisas del Diamante IED. Contacto: [jjvargasc@educacionbogota.edu.co](mailto:jjvargasc@educacionbogota.edu.co)

decante en elementos comunes de los sujetos escolares. En el caso del Colegio Confederación Brisas del Diamante, localizado en el barrio Vista Hermosa de la localidad 19, Ciudad Bolívar, en Bogotá. Estos elementos comunes narran, desde sus protagonistas, historias de vida, caminos y recorridos, contextos propios del conflicto armado en Colombia.

Entonces, identificar elementos comunes en las trayectorias de vida de los y las estudiantes del Colegio Confederación Brisas del Diamante, nos permitió establecer horizontes que marcarían las rutas de acción dentro del marco del “Semillero de pensamiento político”. Es así como, por un lado, localizar que un gran porcentaje de las y los estudiantes matriculados en el colegio registran como víctimas del conflicto armado, y por otro lado, la carencia de espacios que permitieran la discusión, el debate y el abordaje de problemáticas propias de los entornos que habitan las niñas, niños y jóvenes del colegio, dio lugar a reflexiones sobre la creación de espacios donde no solo se diera la discusión y el debate sobre las problemáticas de los entornos sociales de la escuela, sino que cómo estos se podrían constituir como insumo en los procesos de enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales, además de constituirse también como espacios que permitieran escenarios vinculados a la reparación simbólica de estudiantes víctimas del conflicto armado.

## **Problematización**

El tránsito de la cotidianidad en la escuela, en muchas ocasiones, no permite localizar diferentes trayectorias que atraviesan las vidas de los sujetos escolares. Los y las estudiantes suelen acoger las dinámicas, ya establecidas desde lógicas institucionales, que pretenden regular el accionar de los sujetos.

En múltiples lugares convergen las decisiones sobre lo que se debe hacer, saber, decir, enseñar y aprender en la escuela, en palabras de Bernstein (1988): “la forma en que una sociedad clasifica, transmite y evalúa el conocimiento educativo refleja el poder y su distribución, así como los principios de control dados” (p. 31). De esta manera, el andamiaje institucional fija ejercicios de marcación del comportamiento, a través de dispositivos normativos que despojan a los y las estudiantes de configuraciones propias que no solo anulan la diferencia, sino que elaboran lecturas que pretenden un enfoque diferencial, pero que terminan produciendo escenarios homogenizantes de los sujetos en el contexto escolar.

Entonces, es allí, en la diferencia, donde se inscriben las realidades de los sujetos escolares; quienes, en su mayoría, no se identifican con las formas y modos que, desde la escuela, se lee el mundo. Es así que, las dinámicas propias de la escuela, sus procesos de enseñanza/aprendizaje, los contenidos que se imparten, los saberes que se construyen ejercen un efecto de tachadura sobre otros saberes, otras configuraciones culturales y sobre todo, otros sujetos, en palabras de Subirats (1977): “Toda cultura académica es arbitraria, pues su validez proviene únicamente de que es la cultura de las clases dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo” (p. 11). En este sentido, la escuela no solo se enmarca en escenarios y procesos de reproducción de elementos propios del establecimiento, sino que se teje como un campo de disputa y de emergencia de resistencias.

Así, frente a las resistencias emergentes, los sujetos que convergen en la escuela (docentes, directivos, familias, estudiantes), ponen en marcha diferentes cuestionamientos sobre esas otras formas de habitarla, donde “para vencer las resistencias de las formas culturales antagónicas, el sistema escolar necesita recurrir a la violencia, violencia simbólica, que puede tomar formas muy diversas e incluso extraordinariamente refinadas –y por tanto difícilmente aprensibles–, pero que tiene siempre por efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda forma cultural y la sumisión de sus portadores” (Subirats, 1977, p. 11).

De esta manera, es común encontrar lecturas sobre la existencia misma de los y las estudiantes ligadas a la marginalidad, la pobreza y la discriminación. “Campesino”, “campeche”, “campero”, “desplazado”, “negro”, “negrita”, “negro espanta la Virgen” son palabras que cargan en sí mismas la tragedia de miles de familias víctimas del conflicto armado en Colombia. Familias que no han visto otra opción de vida que la de llegar a las periferias bogotanas y, en muchos casos, ser parte de escenarios de revictimización que conllevan a pensarnos el papel de la escuela, una escuela otra, una escuela donde las voces acalladas por décadas sean escuchadas. Una escuela otra que se construya desde otros lugares diferentes a los históricamente establecidos, una escuela que “envuelve una práctica de desaprender lo impuesto y asumido y de volver a reconstruir el ser” (Walsh, 2013, p. 11).

En efecto, el pensarse la escuela desde las voces de las niñas, niños y jóvenes es posicionar otras prácticas y discursos que involucran las experiencias e historias de vida en la construcción colectiva de otros saberes.

En este sentido, la presencia de estudiantes víctimas del conflicto armado en el Colegio Confederación Brisas del Diamante, motivó la creación del “Semillero de pensamiento político” que, como proyecto, visibiliza las narrativas y experiencias de los y las estudiantes.

Así, el proyecto fue configurándose como un escenario que procura, tanto la reparación simbólica de estudiantes víctimas del conflicto, como el establecer un diálogo entre la escuela y las trayectorias e historias de vida de los y las estudiantes en clave de la significación y resignificación del escenario escolar, desde el posicionamiento de la memoria como insumo en los procesos de construcción del conocimiento.

Acudir a la memoria, en palabras de Sarlo (2012), “coloniza el pasado y lo organiza sobre la base de las concepciones y las emociones del presente” (p. 92). Es decir, que la memoria resignifica el presente otorgándole un lugar de reflexión individual y colectiva al pasado, posibilitando otros escenarios de discusión en la escuela sobre las trayectorias de tránsito de las y los estudiantes. Puesto que, “la memoria es objeto de la historia en la medida en que la memoria de los actores (los que hacen la historia) es un elemento importante en la evolución de las sociedades. En este sentido, la memoria es un poderoso factor de comportamiento político” (Sauvage, 1998, p. 68).

Entonces, son las niñas, niños y jóvenes, protagonistas del accionar propio del conflicto armado en Colombia, quienes, desde sus narrativas, producidas como ejercicios de memoria, nutren esas otras formas de leer la escuela. Una escuela que agencia desde las voces de sus protagonistas, resignificando el presente desde los diálogos que se establecen con el pasado, la memoria y las realidades de los contextos sociales contemporáneos.

El “Semillero de pensamiento político” surge como respuesta a esta problemática, que se enmarca desde la presencia en el colegio de estudiantes víctimas del conflicto armado. Estudiantes que habitan hoy la localidad de Ciudad Bolívar, procedentes de diferentes lugares del país. Esta situación, que hace parte de las realidades de las escuelas localizadas en las periferias económicas, políticas, sociales y culturales de Bogotá, motivó no solo la creación del proyecto, sino la transformación de discursos e imaginarios que ligaban a los estudiantes víctimas del conflicto con escenarios de discriminación, marginalidad, violencia y pobreza.

De esta manera, el semillero se ha consolidado como un escenario de reparación simbólica, en tanto busca, en palabras de Patiño (2010):

medidas específicas de carácter no pecuniario ni indemnizatorio que buscan subvertir las lógicas de olvido e individualidad en las que suelen caer las sociedades, en donde se perpetraron violaciones a derechos humanos, ampliando hacia la comunidad el dolor de las víctimas, a través de una mirada crítica de lo pasado que trasciende al futuro (...) los símbolos reparadores unen a la comunidad con la víctima o cuando la primera es la víctima lo hacen con referencia a la nación. Al unirlos permiten la reconstrucción de la sociedad y de la historia, pero no desde los círculos de poder, en los cuales generalmente se busca una transición más simple con olvido, sino desde los afectados (p. 54).

## **Planteamiento de una solución pedagógica**

Los primeros momentos en la consolidación del “Semillero de pensamiento político” se dieron creando espacios de discusión sobre temas propios de la cotidianidad de las vidas de los estudiantes en el contexto escolar y familiar. Buscando siempre vincular estas “otras temáticas” con el currículo de las asignaturas que componen el área de Ciencias Sociales. Estos espacios fueron básicamente “horas libres” de los docentes del área, en donde se realizaba una invitación a todos los estudiantes y asistía quien quisiera hacer parte del espacio. Los estudiantes debían comentar con el o la docente de la clase en la cual coincidía el espacio y llegar a un acuerdo para subsanar su inasistencia.

En este sentido, lograr espacios que fracturen y propongan otras formas de hacer escuela es uno de los principios orientadores del proyecto. Dialogar con el currículo y con los espacios de la escuela en otro sentido, desde un ejercicio descolonizador, es pensarnos una escuela otra. Una escuela que involucre las necesidades propias del contexto de los estudiantes desde sus voces, sus experiencias y narrativas. Una escuela insurrecta que

existe en los procesos de auto-formación y configuración de aprendizajes propios que descolonizan los saberes hegemónicos al atreverse a des-curricular los currículos oficiales y reinventar el ejercicio de formación en su vínculo entre socialización y subjetivación colectiva, inspirados en los conocimientos producidos al interior de las culturas y los movimientos sociales y comunales (Botero, 2015, p. 249).

Durante los primeros años de la experiencia (2012/2014), se apuntaló a consolidar un grupo heterogéneo, con estudiantes de diferentes edades y que pertenecieran a diferentes grados. Así, comenzó otro paso en nuestro proyecto, el cual buscó trabajar con el grupo de estudiantes del semillero en la relación territorio, memoria y escuela a partir de la realización de salidas pedagógicas que fortalecerían este objetivo.

En medio de los diálogos que se tejían en los encuentros con los estudiantes emergía constantemente la importancia del colegio como un lugar seguro, como un lugar que ofrecía tranquilidad y paz, pero sobre todo seguridad. Entonces, la relación territorio, memoria, escuela y cultura de paz fue direccionando las discusiones; comprendiendo, a través de las narrativas de los estudiantes, que “los conocimientos son producidos en un contexto específico, que ha sido producto de una historia y de unas relaciones sociales, y tienen diferentes grados de apropiación y formas de socializarse” (Castaño, 2011, p. 572).

Así, bajo estas premisas, comenzaron otra serie de actividades como talleres y salidas pedagógicas que tenían como objetivo comprender que hablar del territorio es establecer no solo un lugar físico que se reconoce al recorrerse, sino que es también un espacio de significaciones, sentidos y significados.

El territorio es el espacio sobre el cual queda inscrita la cultura, las huellas y marcas dejadas por quien o quienes lo habitan, pero también un espacio depositario de recuerdos. Se trata de una de las formas de objetivación de la propia cultura (Chávez, 2008, p. 27).

En esta etapa del proyecto fue de vital importancia la participación en dos programas ligados a la Secretaría Distrital de Educación, los cuales fueron “INCITAR” y “PIECC”. Gracias a estos programas se logró la financiación de las salidas pedagógicas y el acompañamiento al proyecto. Dentro de los recursos que se destinaron al proyecto por parte de “INCITAR” se entregó una cámara fotográfica que fue el inicio de la siguiente etapa del semillero.

La cámara fotográfica entregada por medio del programa “INCITAR” al proyecto permitió un acercamiento por parte de los estudiantes del semillero a la producción audiovisual. De allí surgió el tercer paso del proyecto llamado “Memoria audiovisual”, acudiendo al uso no solo de la



cámara fotográfica, sino de celulares y diferentes repertorios tecnológicos a los que se podía tener acceso.

Como un ejercicio en donde la idea era grabar entrevistas y relatos de personas que eran o habían sido parte del conflicto armado, sus propias familias. Aparece aquí otro actor en el proceso. Se acudió a la Secretaría de Educación del Distrito y allí se logró vincular el proceso con el equipo de atención a estudiantes víctimas del conflicto armado, quienes realizaron un acompañamiento arduo al proyecto llevando al colegio una serie de talleres sobre formación audiovisual. En un principio se pensaron en 3 talleres, pero debido a la gran receptividad del grupo de estudiantes se convirtieron en 10 talleres de 3 horas cada uno.

De esta manera se fueron concretando espacios, en donde los estudiantes acudían a aprender sobre lenguaje audiovisual, manejo de equipos y todo lo relacionado con la creación audiovisual. Estos espacios otorgaron a la escuela otro sentido en el que eran los estudiantes quienes realmente producían el conocimiento que se veía reflejado en lo inmediato, en una entrevista o en una grabación consolidando nuevas formas de aprendizaje desde las narrativas digitales y la construcción de escenarios de memoria histórica.

En este recorrido audiovisual el semillero se amplió y abrió otra línea para que otros estudiantes se vieran motivados a pertenecer al proyecto. Así nació “Memorias afro”. Gracias al acompañamiento del equipo de Educación Intercultural y Grupos Étnicos de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) se llevaron a cabo varios talleres sobre interculturalidad y lucha contra el racismo. Acudiendo a la vocación del proyecto se realizó el taller de cine “Tejiendo identidad” en el marco de la implementación de la cátedra de Estudios Afro en el Colegio Confederación Brisas del Diamante IED. Este taller reunió a varios estudiantes pertenecientes a comunidades afro durante sesiones de 2 horas en un proceso de formación audiovisual.

Este espacio dio inicio a una segunda línea del semillero, la Línea de interculturalidad. Esta línea comenzó de la mano de la implementación de la cátedra de Estudios Afrocolombianos. Donde no solo los estudiantes aprendieron sobre el lenguaje y las técnicas de la producción audiovisual, sino que el ejercicio consistía en crear un guion y desarrollarlo a partir de experiencias propias ligadas al territorio, la escuela y la memoria histórica.

El siguiente momento del proyecto se divide en dos etapas, donde los protagonistas son única y exclusivamente los estudiantes. La primera etapa comienza cuando al haber finalizado los procesos de formación audiovisual se decidió compartir estos conocimientos con otros estudiantes. De esta manera, se inició un espacio de formación audiovisual de estudiantes del semillero con otros estudiantes del colegio interesados en conocer y aprender sobre el lenguaje audiovisual en clave de memoria histórica.

Se dieron alrededor de 6 espacios de formación, cada uno de tres horas aproximadamente cada 15 días. Este proceso vinculó aún más estudiantes al semillero, empoderando a cada uno de ellos en las dinámicas de la enseñanza/aprendizaje. La segunda etapa se dio cuando se logró vincular a estudiantes de tercer semestre de la licenciatura en Educación Artística de la Universidad Pedagógica Nacional al proyecto por medio de la docente Laura Rodríguez, quien fue el puente de comunicación entre el semillero y la universidad. Esta experiencia se desarrolló en el colegio durante dos jornadas. La experiencia consistía en que los estudiantes de la Universidad Pedagógica se conformaban en grupos de tres integrantes, cada grupo era acompañado por dos estudiantes pertenecientes al semillero conformando un equipo interinstitucional de estudiantes de secundaria y universitarios. Cada equipo desarrollaba un taller sobre arte y memoria en un curso asignado previamente.

El objetivo de esta experiencia era crear un ambiente de aprendizaje entre estudiantes, entre pares. Intercambiar experiencias, vivencias y narrativas entre estudiantes universitarios y estudiantes del colegio vinculando otros conocimientos a la escuela, distintos a los históricamente construidos como hegemónicos. Es una apuesta por la transformación de la escuela.

## **Conclusiones**

Durante los últimos años, gracias al “Semillero de pensamiento político”, en el colegio se ha posicionado el discurso de la memoria histórica, la cultura de paz y la reparación simbólica de estudiantes víctimas del conflicto armado como parte importante de todo el andamiaje institucional, conceptos que se hacen práctica en la vida cotidiana logrando así transformar los discursos que se tejían sobre estudiantes víctimas del conflicto armado por parte de toda la comunidad educativa. El proyecto se ha posicionado al punto de contar con fechas específicas dentro del cronograma institucional que buscan socializar los productos del proyecto y afianzar en toda la comunidad educativa espacios de reflexión sobre la

importancia de la memoria histórica en tránsito hacia la no repetición del conflicto. Estas fechas son: el 09 de abril como día nacional por la solidaridad con las víctimas del conflicto y el Día de las memorias, que usualmente se conmemora la segunda semana de agosto. En estos días se realizan actividades (ejercicios de memoria desde el sentir pensar imaginar), para docentes y estudiantes que abordan problemáticas asociadas a los procesos de memoria y reparación de las poblaciones víctimas del conflicto armado.

La IED Confederación Brisas del Diamante hoy es reconocida a nivel distrital como uno de los colegios líderes en procesos de memoria histórica y reparación simbólica con estudiantes víctimas del conflicto armado. Este reconocimiento se ha dado por todo el trabajo desarrollado con el “Semillero de pensamiento político”. Gracias a este proceso el colegio fue priorizado y acompañado por parte del equipo de atención a estudiantes víctimas del conflicto armado de Secretaría de Educación del Distrito.

El mayor logro del semillero es haber logrado vincular la memoria histórica dentro de los procesos de enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales en la IED Confederación Brisas del Diamante y la apropiación y el reconocimiento de la comunidad educativa frente a la importancia de la escuela como escenario de reparación simbólica para poblaciones víctimas del conflicto armado.

Así, es posible dar cuenta del lugar de relevancia del proyecto en la comunidad que lo conforma, estudiantes, docentes, familias, habitantes del barrio y la localidad. Sorteando todas dificultades que se han presentado, como la falta de presupuesto, los tiempos y espacios institucionales, y la pandemia, que han sido motor en el ejercicio de la autogestión y la construcción colectiva, tejiendo de esta forma lazos en la comunidad que fortalecen la identidad de todos quienes son parte del proyecto.

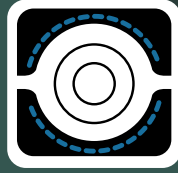
De esta forma, se legitima la importancia de construir espacios de enseñanza/aprendizaje donde otros saberes sean posibles en la escuela. Es el caso del desarrollo de habilidades comunicativas, la alfabetización tecnológica, que, inherentes a los procesos del “Semillero de pensamiento político”, antes descritos, aportan otras formas de enseñar y otras formas de aprender en el escenario escolar.

## Referencias

- Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia*. Sociología de la transmisión. CIDE. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3262633/mod\\_resource/content/1/Texto%20para%20leitura.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3262633/mod_resource/content/1/Texto%20para%20leitura.pdf)
- Botero Gómez, P. (2012). Investigación y acción colectiva, una experiencia de investigación militante. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17(57), 31-47. <https://www.redalyc.org/pdf/279/27922814004.pdf>
- Castaño Cúellar, N. C. (2017). Enseñanza de la biología en un país bio-diverso, pluriétnico y multicultural. Aproximaciones epistemológicas. *Bio-grafía*, 560-586. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.0num.0bio-grafia560.586>
- Cháves Ortiz, J. (2008). El tiempo en la memoria (reflexiones desde la antropología). *Revista Universidad de Sonora*, (21), 25-28.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Editorial Paidós.
- Patiño, Á. (2010). Las reparaciones simbólicas en escenarios de justicia transicional. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 21(2), 51.
- Restrepo, E. (2014). Interculturalidad en cuestión: cerramientos y potencialidades. *Ámbito de Encuentros*, 7(1), 9-30. <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/interculturalidad.pdf>
- Sarlo, B. (2012). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo: una discusión*. Siglo XXI.
- Sauvage, P. (1998). Una historia del tiempo presente. *Historia Crítica*, 17, 59-70.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Abya-Yala.



ISBN: 978-628-7535-07-7



## Maestros y Maestras que Inspiran IDEP

Este libro compila las producciones académicas de docentes que han participado durante 2021, en el programa "Maestros y Maestras que Inspiran" del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, diseñado como una apuesta de acompañamiento a su ejercicio, con el objetivo de potenciar las habilidades y competencias para la enseñanza y el desarrollo pedagógico a partir de la investigación, inspiración e innovación pedagógica de los maestros del distrito.

En los textos de los maestros y maestras se evidencian reflexiones sobre su práctica pedagógica y la promoción de acciones de investigación e innovación para la transformación educativa en sus contextos escolares desde la línea de Interculturalidad, ciudadanía global y cultura de paz.