



SERIE
PREMIO
INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN



Premio a la Investigación e Innovación Educativa Experiencias 2020



SERIE
PREMIO
INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

**Premio a la Investigación
e Innovación Educativa
Experiencias 2020**

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Premio a la Investigación e Innovación Educativa
Experiencias 2020

Publicación Anual,
Serie Premio No. 4, de 2021

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores

Hugo Edilberto Florido Mosquera, Yuly Hadbleydy Rivera Vargas, Myriam Liz Loren Aponte Moreno, Nelson Guillermo Giraldo Osorio, Luis Carlos Escobar Casallas, Zulma Patricia Sánchez Beltrán, Flor Ángela Castro Gutiérrez, Jenny Mercedes Rojas Muñoz, Juan Manuel Cristancho Hernández, Jaime Andrés Baracaldo Bustos, Carlos Rene Ramírez Rodríguez, Henry Merchán Corredor, María Victoria Reales Moreno, Janeth Osorio Prieto, Germán Conde Rodríguez

© SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED

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

Edna Cristina Bonilla Sebá
Andrés Mauricio Castillo Varela
Nancy Martínez Álvarez

© IDEP

Director General
Subdirectora Académica
Asesores de Dirección

Alexander Rubio Álvarez
Mary Simpson Vargas
Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez
Óscar Alexander Ballén Cifuentes
Ruth Amanda Cortés Salcedo

Profesional Subdirección Académica
Coordinación Editorial
Contratistas, apoyos administrativos
y académicos (2020)
Equipo de trabajo

Ana Alexandra Díaz Najar
Diana María Prada Romero
Adry Liliana Manrique Lagos
Juan Harbey Numpaque Fonseca
Secretaría de Educación del Distrito, SED
Alba Nelly Gutiérrez Calvo, Asesora de la DFDIP
Carmen Cecilia González Cristancho
Carlos Alberto Fonseca Bello

ISSN (digital)
Versión digital
Edición y corrección

2745-2050
<http://premio.idep.edu.co/versiones/>
Daniel Fernando Torres Páez (qepd)
Germán David Barbosa C.
Sebastián Camilo Leal Vargas

Diseño y diagramación

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

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Avenida calle 26 No. 69D – 91, oficinas 805, 806, 402A y 402B
Torre Peatonal – Centro Empresarial Arrecife.

Teléfono (571) 263 06 03.

www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

Bogotá, D.C. – Colombia

Impreso en Colombia

Contenido

Presentación	9
Categoría Investigación	15
Orientaciones curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en colegios públicos del Distrito Capital Hugo Edilberto Florido Mosquera	17
Environmentcan: semillero de ciencia y tecnología propuesta de investigación en el aula para el Colegio Integrada La Candelaria Yuly Hadbleydy Rivera Vargas	33
La dirección de grupo, una posibilidad para el fortalecimiento de procesos cognitivos y el desarrollo humano Myriam Liz Loren Aponte Moreno Nelson Guillermo Giraldo Osorio Luis Carlos Escobar Casallas	49
Educación Artística plástica-visual en contextos digitales: Usos y apropiaciones de los jóvenes de la plataforma YouTube Zulma Patricia Sánchez Beltrán	65
Pedagogías de la visualidad en la educación para la paz. Una propuesta desde las artes visuales para la transformación social Flor Ángela Gutiérrez Castro	81

Categoría Innovación	99
Voces Anónimas	101
Jenny Mercedes Rojas Muñoz Juan Manuel Cristancho Hernández	
Centro de Interés Pachamama	117
Jaime Andrés Baracaldo Bustos	
EcoChatarreros: Ciencia y tecnología para el Ecodesarrollo	131
Carlos Rene Ramírez Rodríguez	
Catarsis: una estrategia para el desarrollo de la inteligencia emocional y las competencias cognitivas a través de la cultura escrita	145
Henry Merchán Corredor	
Proyecto Soma “La Reina Roja”	161
María Victoria Reales Moreno Janeth Osorio Prieto Germán Conde Rodríguez	

Presentación

Desde el 2007 mediante el Acuerdo distrital 273, la ciudad, en cabeza de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) junto al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), ha reconocido año tras año la labor investigativa, pedagógica y de innovación que realizan los y las docentes de los colegios oficiales de la ciudad de Bogotá. Estas iniciativas han marcado la trayectoria pedagógica de la ciudad y se han constituido en un valioso patrimonio educativo para la capital y el país.

El Plan de Desarrollo *Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI 2020-2024*, desde su Programa: “*Transformación pedagógica y mejoramiento de la gestión educativa. Es con los maestros y maestras*”, busca reducir la brecha de calidad educativa entre colegios públicos y privados, a través de la transformación curricular y pedagógica del 100% de los colegios públicos, el sistema multidimensional de evaluación, el fortalecimiento del programa de lectura integral, el programa de educación ambiental, el programa de bilingüismo y la focalización de colegios públicos que logren convertirse en referencia de excelencia, así como reconocer la labor de maestras y maestros.

De esta manera, se resalta la importancia de exaltar el trabajo pedagógico de docentes y directivos docentes, a fin, no solo de visibilizar sus prácticas de investigación, innovación y transformación de realidades, sino de aportar en su posicionamiento como intelectuales de la educación y agentes del cambio social.

Para ello, el Premio a la Investigación e Innovación Educativa se constituye en una plataforma de reconocimiento que ofrece la ciudad a sus maestras, maestros y directivos docentes, quienes desde su quehacer diario y con una profunda convicción contribuyen a la educación de calidad y al cierre de brechas de desigualdad e inequidad en nuestra sociedad.

Así mismo, su trabajo y el desarrollo de su práctica en las aulas y comunidades educativas demuestran la pertinencia y el impacto que ha tenido la política pública y la gestión institucional en las últimas décadas. De esta manera, en la XIV versión del Premio se presentaron 221 propuestas de las cuales 151 fueron evaluadas: 44 en la modalidad de investigación y 107 en la de innovación. Dichos trabajos abordaron las más variadas disciplinas y campos del conocimiento, relacionados con el medio ambiente, la inclusión, la tecnología, la ciudadanía y la convivencia, el arte, y los procesos de enseñanza-aprendizaje en distintas áreas, entre otros. De este modo, se seleccionaron como finalistas 20 propuestas, 10 en cada modalidad, y se eligieron 5 ganadoras en cada categoría.

Estas propuestas se caracterizan por realizar aportes significativos a la educación de la ciudad, y contribuyen a dar solución a las problemáticas y retos de sus contextos educativos, por lo cual, se consolidan como un conjunto de prácticas exitosas que podrían replicarse en diferentes escenarios educativos de Bogotá y el país.

Así, encontramos en la modalidad de investigación la propuesta ***Orientaciones curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en colegios públicos del Distrito Capital***, que desarrolló lineamientos curriculares para la adopción de la educación inclusiva como proyecto político y pedagógico en los colegios públicos. De este modo, a partir de un proceso de investigación se demostró que la educación inclusiva disminuye las barreras de aprendizaje y dota a los estudiantes de oportunidades que garantizan el derecho a la educación.

De igual manera, en la propuesta ***Environmentcan: semillero de ciencia y tecnología propuesta de investigación en el aula para el Colegio Integrada La Candelaria***, se diseñó una práctica de aula basada en la historia y filosofía de la ciencia, integrado al contexto particular de los estudiantes y a las características del proyecto educativo institucional. Todo ello, permitió Implementar una propuesta de aula con estudiantes de grado décimo para afianzar las habilidades de aprender haciendo y aprender aprendiendo.

Por su parte, la propuesta ***La Dirección de Grupo, una Posibilidad Para el Fortalecimiento de Procesos Cognitivos en el Desarrollo Humano***, demuestra a través de seis fases de investigación, que un acompañamiento desde la dirección de grupo basado en el liderazgo, la participación y el trabajo en equipo, beneficia los procesos de enseñanza-aprendizaje

y el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas y de convivencia en estudiantes en proceso de inclusión (autismo y déficit cognitivo). El proyecto ha involucrado la participación de padres de familia, fortalecido las habilidades socioemocionales y ha generado un impacto positivo en el proyecto de vida de los estudiantes.

En la propuesta ***Educación Artística plástica-visual en contextos digitales: Usos y apropiaciones de los jóvenes de la plataforma YouTube***, se presenta los resultados de investigación sobre como comprender las relaciones entre la educación artística plástica-visual (EAPV) y los repertorios tecnológicos contemporáneos (RTC), en función del aprendizaje a partir de tres ejes básicos: el lenguaje, la estética y el “agenciamiento”, esto último, como un espacio propicio para que los jóvenes encuentren prácticas discursivas de enunciación.

Finalmente, en la propuesta ***Pedagogías de la visualidad en la educación para la paz. Una propuesta desde las artes visuales para la transformación social***, se describe una experiencia educativa cuyo objetivo fue comprender y transformar la pedagogía de las artes visuales articulándola con la educación para la paz y la transformación social. Esto permitió generar procesos reflexivos en torno a las macro y micro-violencias y su normalización en la sociedad.

Por otra parte, las propuestas en la categoría de innovación dan cuenta del desarrollo de experiencias que permiten mejorar la calidad educativa y transformar la practica pedagógica en diferentes contextos escolares de la ciudad.

En ese sentido, la experiencia ***Voces Anónimas*** rescata la palabra como espacio de reconocimiento y como posibilidad para reflexionar sobre la difícil realidad social, económica y familiar en la que están inmersos los estudiantes. Así, mediante la vivencia del arte y la realización de productos escénico-artísticos, se posibilitan escenarios para poder expresarse libremente sin miedo a los prejuicios y las burlas, dando paso a procesos de enunciación que permitan compartir las necesidades expresivas que cada quien tiene.

De igual modo, la propuesta ***Centro de Interés Pachamama*** es una iniciativa pedagógica que busca mejorar la convivencia escolar a través de la reconfiguración de territorios en conflicto, vinculando categorías emergentes tales como identidad, saberes populares, inclusión, inter-

culturalidad y ancestralidad. Este proyecto hace una aproximación a las epistemologías del sur, a través de la vinculación de la comunidad al espacio escolar reconociéndola como una productora de saber.

Por su parte, la propuesta ***EcoChatarreros: Ciencia y tecnología para el Ecodesarrollo*** presenta una iniciativa pedagógica que busca la creación de proyectos tecnológicos para mejorar la realidad ambiental y social de las comunidades más vulnerables. Esta es una aproximación que se basa en la pedagogía activa y el enfoque STEM (sigla en inglés para ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas). Para el desarrollo de este proyecto, se partió de la creatividad y el talento de los estudiantes, y se usaron como insumos residuos sólidos y la chatarra tecnológica de aparatos eléctricos y electrónicos.

Por otro lado, la propuesta ***Catarsis: una estrategia para el desarrollo de la inteligencia emocional y las Competencias cognitivas a través de la cultura escrita***, presenta la escritura creativa como estrategia para el desarrollo de habilidades socioemocionales, el manejo del conflicto y el diálogo entre pares. Este proyecto tuvo entre sus logros la elaboración de materiales pedagógicos y didácticos, el reconocimiento institucional y su implementación en otras asignaturas como herramienta para la convivencia escolar y el logro académico.

Finalmente, la propuesta ***Proyecto Soma “La Reina Roja”*** se fundamenta en la relación cuerpo-arte como ejes articuladores de los aprendizajes. Con esto, se busca mejorar los procesos académicos en el desarrollo de habilidades matemáticas, argumentativas y de lectoescritura, así como inspirar procesos de autonomía, formación ciudadana y de convivencia en la Escuela.

Con esto, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), ofrecen a la ciudadanía el presente libro que recoge el trabajo arduo y comprometido de los maestros y maestras de la ciudad. Las propuestas que se encuentran a continuación representan su capacidad investigativa e innovadora y son muestra del buen camino que está recorriendo la educación de Bogotá.

Luis Miguel Bermúdez
Asesor de la Dirección General del IDEP



En esta edición del libro del Premio 2020, desde el IDEP hacemos un reconocimiento a Daniel Torres Paéz (qepd), quien en vida acompañara con sinigual profesionalismo y calidez humana a maestros y maestras en los talleres escriturales y procesos editoriales relacionados con el Premio a la Investigación e Innovación Educativa de Bogotá, así como el desarrollo de otras publicaciones del Instituto. Sus aportes personales y profesionales hacen parte de este libro, que editó con especial dedicación.

Categoría Investigación

Orientaciones curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en colegios públicos del Distrito Capital

Hugo Edilberto Florido Mosquera¹

Resumen

A continuación se presenta una experiencia que, partiendo del reconocimiento a la diversidad de capacidades y de la necesidad de que las instituciones, y el sistema en general, proporcionen oportunidades suficientes para el desarrollo humano, formuló una investigación en educación inclusiva, que reconociera los alcances y limitaciones en la experiencia de una institución educativa distrital (IED), apostando por un currículo alternativo, para contextos donde se asume la diversidad como potenciadora del desarrollo humano, y a la escuela como escenario de aprendizaje para todos, sin distingo de su situación o condición personal, social y cultural.

Palabras clave: Educación inclusiva, currículo alternativo, diversidad, aprendizaje para todos.

Sobre los lugares de enunciación

La educación inclusiva y para la diversidad (en adelante EIyD) se concibe como proceso que permite a todos los niños, jóvenes y adultos, de una determinada comunidad, aprender en conjunto, independientemente de su origen, condiciones personales, sociales, culturales, mo-

1 Doctor en Educación. Rector del Colegio República Bolivariana de Venezuela IED. Bogotá. Correos electrónicos: hugoflorido68@gmail.com, hflorido@educacionbogota.edu.co

toras, sensoriales o cognitivas. Es inclusiva y para la diversidad, en el sentido de que sus procesos no son exclusivos de la escuela ni de los escenarios pedagógicos; por el contrario, la ElyD corresponde al escenario social y todos los miembros de la comunidad pueden y deben relacionarse para que los procesos educativos de la sociedad sean de todos. Esta concepción, que no es nueva, ha permitido configurar una serie de prácticas alrededor, no solo de la atención equitativa al conjunto de personas que pueden acudir a las instituciones educativas, sino de la garantía a la educación como derecho básico para el desarrollo humano.

La constitución política de Colombia prescribe la educación inicial y básica como derecho fundamental de todos sus ciudadanos (República de Colombia, 1991); a través de distintas normas y textos jurídicos que orientan la política pública en educación del ámbito nacional, y de tratados internacionales, se ratifica el interés por lograr que, a través de su estructura y diseño curricular, los escenarios educativos reconozcan la diversidad de capacidades entre los estudiantes, sus formas de aprender, percibir y procesar la información, relacionarse con el entorno, comunicar sus ideas y manifestar sus intereses y preferencias, sentimientos, habilidades sociales, etc. (Congreso de la República, 2013; Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2017).

Así mismo, la Ley general de educación (MEN, 1994, p. 115) establece la obligación del Estado colombiano de brindar educación de calidad y garantizar el derecho de todos los niños y jóvenes del país a educarse, sin distingo de ninguna naturaleza; al tiempo, da a familia, escuela y sociedad la responsabilidad de ser garantes de una educación contextual y emancipadora, para todo ciudadano en los ciclos de educación preescolar, básica y media, esperando que les forme para la vida y se permita acceder al mundo productivo, del trabajo y el desarrollo humano, así como a la educación superior.

Por otra parte, en el contexto nacional y distrital, existen grupos que lideran y desarrollan luchas por tratar de alcanzar igualdad de oportunidades y justicia social en el sistema educativo, en tanto sociedad contemporánea, pues resulta innegable el argumento de que es en dicho sistema y, con él, en las instituciones con sus currículos, donde se perpetúan o reducen las desventajas educativas de individuos y grupos humanos tradicionalmente marginados (O'Hanlon, 2011).

Entonces, si se parte del reconocimiento a la diversidad de capacidades y de la absoluta necesidad de que las instituciones, y el sistema en general, proporcionen oportunidades suficientes para el desarrollo humano, se justifica la demanda para cubrir la necesidad de ambientes significativos donde los educandos aprendan con arreglo a sus características; en otras palabras, lograr aprendizajes independientemente de los aciertos y dificultades de las personas, de sus cualidades y limitaciones, preferencias e intereses particulares. No obstante, tanto el sistema, como las instituciones educativas, tienen mucho camino por recorrer para que en su currículo y proyecto educativo institucional (PEI), estén contenidos los alcances y proyecciones que les facilitan, como escenarios formativos, garantizar el derecho a educarse, ubicando en el centro de sus preocupaciones el desarrollo humano de las comunidades de aprendizaje atendidas.

Así, es preciso que las instituciones que reivindican la educación inclusiva en su PEI, desde un enfoque del derecho, deban formular currículos contextualizados, flexibles y por investigación, a partir de los cuales respondan a las necesidades educativas de la comunidad de aprendizaje (educandos, padres, docentes y autoridades educativas), y en cuya planeación, ejecución, evaluación y autorregulación se propugne por un principio de equidad, en cuanto al derecho de todos a educarse en ambientes diversos que amplíen el acceso al aprendizaje y la participación.

Los argumentos expuestos llevaron a formular una investigación en educación inclusiva, que diera a conocer los alcances y limitaciones en la experiencia de una institución educativa distrital (IED) que apuesta por un currículo alternativo, para contextos donde se asume la diversidad como potenciadora del desarrollo humano, y a la escuela como escenario de aprendizaje para todos, sin distingo de su situación o condición personal, social y cultural.

La investigación se orientó por el propósito de sistematizar la experiencia y, a través de un proceso de investigación acción en educación, formular una serie de orientaciones curriculares tendientes a incorporar la educación inclusiva a instituciones educativas de Bogotá. Se concentró en preguntar por las construcciones de la comunidad de aprendizaje del Colegio República Bolivariana de Venezuela (IED), ubicado en la localidad de Los Mártires, barrio Santafé, Bogotá, acerca de la educación inclusiva, y en cómo, a partir de ellas, surge una propuesta de orienta-

ciones curriculares fundamentadas en políticas, programas, proyectos, métodos y estrategias que abrieran paso a la construcción de ambientes de educación para todos en la ciudad capital.

Las acciones puntuales a desarrollar se concentraron en: a) Interpretar las concepciones y enfoques de educación inclusiva instaladas en los textos jurídicos orientados a normalizar la educación inclusiva para Colombia y Bogotá, a partir del análisis documental de las leyes, decretos y resoluciones en el ámbito nacional y distrital; b) Describir los alcances y limitaciones de un proyecto educativo institucional con enfoque en educación inclusiva, a partir de la sistematización de la experiencia del Colegio República Bolivariana de Venezuela, como institución educativa distrital, en el período 1994-2018; y c) Definir los elementos y componentes sobre los cuales se organizan las orientaciones, como propuesta para incorporar la educación inclusiva en instituciones educativas de Bogotá, con base en los resultados de la sistematización de la experiencia.

Las instituciones educativas, como escenario de desarrollo humano, deben llevar al centro de sus preocupaciones la aceptación y celebración de las capacidades de sus educandos, para desarrollar aprendizajes, participar en su desarrollo y dotarles de oportunidades sustanciales, pues no todos acceden a estos aprendizajes de la misma manera y con los mismos métodos, estrategias y recursos (Arnaíz, 1996).

Los resultados de una investigación que orienten los ajustes razonables a toda la vida institucional, tales que reconozcan y valoren la diversidad de aprendizajes estudiantiles, se sustentan en la posibilidad de aceptar que las capacidades son biunívocas con las oportunidades, pues, aunque las primeras son parte fundamental del desarrollo ontológico de niños y jóvenes, las segundas se encargan de reconocerlas, potenciarlas y celebrarlas como forma de acceder a una vida digna y en armonía social (Nussbaum, 2012).

Por otra parte, se atiende a lo que Perrenoud (2012) define como oportunidades amplias y pertinentes para que los educandos puedan transitar por la escuela y desarrollar todo su potencial de aprendizaje, pues la organización curricular y, por ende, la evaluación de aprendizajes deben caracterizarse por su diversidad de formas de acción en educación, y trascender hacia la inclusión de todos y a la garantía del derecho a la

educación y a la participación en decisiones acerca del propio desarrollo escolar y preparación para la vida.

Sobre los aspectos que justifican la investigación

El trabajo afina su relevancia en la materialización del derecho de todos los niños a la educación en la ciudad capital, pues permitió indagar los desarrollos de la política pública de Bogotá para la educación inclusiva desde el enfoque de derechos, sustentada en el enfoque diferencial; con ello, se identificó que esta política pública en educación aún se orienta especialmente hacia niños y jóvenes que tradicionalmente han sido marginados del sistema por su situación y condición particulares, de carácter permanente o transitorio; es decir, se concentra en niños y jóvenes en condición de discapacidad.

Así mismo, fue pertinente sistematizar la experiencia educativa de una institución que ha desarrollado procesos de educación inclusiva desde el enfoque de derechos; como entidad con un currículo flexible, incluye en sus aulas a niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad y/o excepcionalidad, pues, a partir del contraste con otras experiencias reportadas en la literatura, se logró reconocer cómo el enfoque de integración curricular y el diseño universal de aprendizaje, en tanto modelo, son el sustento básico del colegio como escenario educativo democrático y garante del derecho de todos a la educación (Beane, 2005; Pastor, 2013).

Lo anterior guarda estrecha relación con la garantía del derecho a la educación, pues la institución educativa República Bolivariana de Venezuela se comporta como escenario que da alcance a las cuatro características inherentes a este derecho en el Distrito Capital, y se enfrenta a retos profundos; para 2015, de los 10,3 millones de niños y jóvenes matriculados en Colombia, sólo 1,6% son personas con alguna condición de discapacidad; es decir que, haciendo un estimativo del orden natural cuando se presenta alguna condición de discapacidad, aproximadamente 135.000 niños en tal condición permanecen aún fuera del sistema educativo colombiano, afrontando las barreras de aprendizaje y participación a que son sometidos (Correo y Rúa, 2018).

Así, se puede deducir que la mayor parte de instituciones educativas en las entidades territoriales no está garantizando el derecho a la educación y, peor aún, cuando se revisa la caracterización de los planes sectoriales

de educación, por lo menos en Bogotá se reportan solo algunas instituciones educativas públicas que, como el Colegio República Bolivariana de Venezuela, desarrollan un proyecto educativo institucional afincado en el enfoque de los aprendizajes diferenciales y, por ende, en la constitución de comunidades de educación inclusiva.

Por otra parte, la sistematización de una experiencia de educación inclusiva institucional y sus resultados, posibilitaron formular una propuesta de lineamientos curriculares tendiente a incorporar la educación inclusiva, con enfoque diferencial, a las instituciones públicas de preescolar, básica y media de la ciudad capital, dando, de esta manera, alcance a la garantía del derecho a la educación de niños y jóvenes, en cuanto a sus cuatro características: accesibilidad, asequibilidad, aceptabilidad y, en especial, adaptabilidad.

Esta última, ha sido definida, por la relatora de las Naciones Unidas en su informe sobre la situación del derecho a la educación en Colombia (Tomasevsky, 2004), como la clara adaptación de los currículos a las necesidades amplias y fundamentales de aprendizaje de todos los educandos; se traza partiendo de la definición, de enfoques de acceso al conocimiento desde las capacidades diferenciales, para lo cual la escuela debe proveer de todas las oportunidades materiales, simbólicas, recreativas, afectivas y sociales que permitan el pleno desarrollo de los sujetos y las comunidades.

Dichos lineamientos están formulados con el espíritu de ser adoptados, contextualizados y transformados en las instituciones educativas públicas de Bogotá; pues brindan componentes de tendencia de los alcances y limitaciones que podría tener un proyecto educativo de educación inclusiva y para la diversidad, pues abordan y comparten los elementos suficientes para el diseño y promoción de planes, programas y proyectos de estructuración curricular flexible, donde la educación inclusiva y los ajustes razonables sean los pilares de acción en el acto político de aprender y participar en la escuela.

El currículo como centro de organización de la educación para todos

A pesar de que en sus orígenes el currículo surge gracias a la preocupación por la eficiencia y la planificación, a lo largo del siglo XX se evidencia la

consolidación de tendencias curriculares alternativas y diversas; los diferentes acontecimientos históricos y procesos sociales permean cada una de las visiones, dando forma a las maneras de ver la escuela, el currículo, la didáctica y hasta al mismo estudiante; incluso puede considerarse que aún hoy no se tiene una idea clara del currículo.

En el caso colombiano, es innegable la dependencia cultural e intelectual de Europa durante el período de la Colonia y posteriores, debido a dos procesos simultáneos: por un lado, la consolidación de la modernidad científicista y, por otro, la influencia del poder católico en el país. Ejemplo de ello es que con la Constitución de 1886 se instauró en la educación oficial un modelo pedagógico relacionado directamente con el catolicismo, como consecuencia del Concordato; algunos denominan a este proceso la “escuela tradicional” en la historia de la educación en Colombia (Montoya, 2016).

Si el extenso conjunto de las prácticas sociales, y aun los imaginarios de las comunidades, ocurren como una construcción social, no podría concebirse que el currículo se construyera de otra forma, no solo en el sentido de una idea que se cualifica a partir de los estudios y postulados científicos que sobre él se hacen, sino porque, al ser una entidad que da forma a las instituciones educativas, se genera a partir de los imaginarios e ideas de la comunidad académica acerca de él. En tal sentido, el currículo toma formas diferentes por las acciones de los integrantes de la comunidad y, al tiempo, es realimentado por las prácticas e ideas desarrolladas en las colectividades (Beane, 2005; Goodson, 2000).

El currículo da forma a la institución educativa; ella es lo que es gracias él. En el contexto de la institución donde esta investigación concreta una sistematización, muestra unas prácticas particulares: el cuidado y respeto dan forma a las acciones cotidianas; no es extraño encontrar estudiantes que ofrecen sus cuidados a los demás, colaborando en la formación de sus compañeros para que puedan habitar plenamente la institución; aun quien se supone requiere de cuidados, como un niño con autismo, habla de sus compañeros autistas e indica los cuidados que necesitan.

En este sentido, el currículo es, además, un elemento democrático; cualquier participación de algún miembro de la comunidad se ve reflejada en la transformación de aquel y, por ende, de las prácticas al interior de la institución. De ahí la importancia de evaluarlo y transformarlo perma-

nentemente; un ejemplo es lo comentado por Beane, quien, a pesar de referirse solo a los planes de trabajo, afirma que un insumo importante para la discusión parte de entender cómo: “El uso de un currículum centrado en el problema parte de la idea de que la vida democrática implica el trabajo colaborativo sobre temas sociales comunes” (Beane, 2005, p. 26).

Ello también se observa en el sentido contrario, es decir, aunque las ideas e imaginarios sociales afectan la configuración del currículo, también este tiene incidencias en la consolidación de ideas y prácticas al interior de la comunidad: “Las escuelas y su organización curricular tradicional han sido, con excesiva frecuencia, fuente de la persistente desigualdad y “desintegración” que se encuentra en toda la sociedad” (Beane, 2005, p. 27). No puede entenderse entonces el currículo como un simple concepto; de su organización dependen los resultados de los procesos educativos, y estos tienen una incidencia directa, no solo sobre la realidad estudiantil, sino en la de la población general.

Algunos referentes metodológicos y población objeto de estudio

Por tratarse de una investigación sobre la vida de quienes habitan una comunidad de aprendizaje, se parte del paradigma cualitativo, pues permite obtener datos de diferentes fuentes y emplear un método para organizarlos e interpretarlos, de tal forma que conduzcan a comprender lo que acontece en la realidad social abordada. En este caso, en su esencia se optó por una investigación de corte cualitativo, de la mano con un enfoque interpretativo que se decanta por sistematizar experiencias educativas referidas al currículo como centro de emergencia de lo educativo (Florida, 2018).

Para ello, se asumió la tarea de revelar aquellos rasgos que puedan orientar, desde el punto de vista curricular, la adopción de un programa de EIyD en las comunidades de aprendizaje de las instituciones educativas públicas de Bogotá. De igual forma, se asumió el currículo como una construcción social y como entidad viva, características también consideradas como propias de las instituciones. Dichas entidades cobran fuerza al determinar la realidad social y emergen de las prácticas complejas de quienes intervienen en el acto educativo.

Un PEI con enfoque de EIyD necesariamente se nutre de las experiencias del contexto, de los alcances y limitaciones propias de las prácticas al-

ternativas desarrolladas por los actores de la comunidad de aprendizaje², también de los efectos causados por la experiencia en la comunidad, las ideas que prevalecen en su seno y de cómo los resultados reorganizan la institución, abonando el terreno para consolidar garantías de realización del derecho de todos a la educación, en especial de quienes han sido marginados tradicionalmente de la escuela.

Por tal razón, para el caso que compete a esta investigación, se asumió el principio de interpretación y reflexión, partiendo de la reconstrucción de lo sucedido, al ordenar los distintos elementos, objetivos y subjetivos, que han intervenido en el proceso, para interpretarlo, comprenderlo y aprender de la propia práctica. Aquí la investigación cobra fuerza como interpretación histórica, pues no basta reconstruir lo sucedido y reordenar los saberes y conocimientos; es necesario reflexionar activamente, de modo que se puedan extraer aprendizajes de utilidad para el futuro. Siguiendo a Jara (2001), esto significa que la sistematización permite aprender críticamente y avanzar en el mejoramiento de la práctica propia y contextualizada, compartir dichos aprendizajes con comunidades similares y contribuir a consolidar la teoría que explica los impactos de las prácticas educativas alternativas.

El Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela es una institución educativa distrital que ofrece educación formal, desde el grado transición hasta undécimo, con un PEI caracterizado por su enfoque de EIyD. Presta especial atención a niños y jóvenes con necesidades educativas especiales permanentes: autismo y déficit cognitivo, y con barreras de aprendizaje asociadas a situaciones socio-ambientales y culturales; además, tiene un programa de aula de apoyo pedagógico especializado. Su misión es propiciar ambientes pedagógicos, democráticos, innovadores y flexibles, que favorezcan aprendizajes significativos para la formación de personas integrales, es decir, que logren desarrollar el pensamiento, la afectividad, la conciencia social y ética, el respeto por la diferencia, y capacidad y dispo-

2 Comunidades de aprendizaje son aquellas en las que participan de forma real y efectiva los estudiantes, los padres de familia, los docentes, los directivos docentes, los docentes de apoyo, las organizaciones, gubernamentales y no gubernamentales, que tienen interés en el desarrollo institucional y pueden acceder a convenios de cooperación, entre otros, y cuyo interés principal es aprender de las experiencias educativas y propender por el fortalecimiento de sus propuestas educativas para el contexto, y de otros que les son similares o tienen intereses articulados, a partir de comunicación y diálogo permanentes (Flecha, 2009).

sición para mejorar sus condiciones de vida y las de la sociedad (Colegio República Bolivariana de Venezuela, 2014).

Resultados de la investigación

A partir de la sistematización de la experiencia, la construcción de la narrativa con la comunidad de aprendizaje reveló tensiones, relaciones de poder, antinomias, limitaciones y alcances del proyecto, que se convierten en la base de la re-territorialización del presente en la institución; también generó nuevos lugares de enunciación y posiciones de sujeto en cuanto a la percepción, reflexión y acción sobre el currículo. Por ello, desde su PEI, la base de la institución para las diferentes acciones se sustenta en lo propuesto por Duck (2010), entendiendo que, desde el enfoque de las necesidades y el derecho, la EIyD es la hoja de ruta para satisfacer las limitaciones de todos con arreglo a la equidad, y para observar, detectar y actuar sobre lo tradicionalmente marginado, para componer un tejido social donde todos aprendamos y participemos activamente en la sociedad.

La institución se declara una escuela inclusiva desde el punto de vista educativo, por cuanto en ella son importantes la enseñanza, aprendizaje, logros, bienestar de los estudiantes y ajustes razonables para que todos accedan a una formación en todas las dimensiones del desarrollo humano. Hecho comprobable al constatar el carácter de la entidad como escenario que fortalece aprendizajes comunes, promueve el acceso de todos al conocimiento y favorece la formación en valores para todos los integrantes de la comunidad de aprendizaje.

Como carácter distintivo, la institución amplía las oportunidades de aquellos niños y jóvenes con barreras para el aprendizaje y la participación, haciendo las transformaciones curriculares necesarias (léase ajustes razonables). Fundamento que incluye prácticas contextuales, flexibilizaciones en las formas de enseñanza y evaluación de aprendizajes, así como avances en materia de logros, desarrollos y desempeños, no solo estudiantiles, sino de las prácticas educativas en sí mismas.

Se trata, en otras palabras, de definir una concepción de EIyD como proceso comunitario y acto político, que reduce al máximo las barreras impuestas a niños y jóvenes para acceder a su aprendizaje y participar activamente en su desarrollo y el de las comunidades que integran. De igual forma, esta concepción permite reconocer las capacidades dife-

renciales de aprendizaje infantil, eliminando así la concepción de carencia instalada en el concepto de discapacidad, transformándola en potencialidad a través de la oferta de oportunidades claras y precisas, para ampliar esas destrezas en las trayectorias diversas del aprendizaje de los educandos y su desarrollo humano.

Para lograrlo, se ha comprendido que el currículo es un todo complejo mediante el cual se da vida a las prácticas educativas y se les dinamiza, como punto de partida para transformar la enseñanza mediante la flexibilización de planes, estrategias y sistemas de evaluación de aprendizajes y, con ello, avanzar en el diseño universal de aprendizajes, basado en procesos de integración curricular y aprendizaje cooperativo. También se destaca que el currículo es una área no instalada como categoría de reflexión y acción en la escuela, pues continúa siendo una figura teórica que permea los programas educativos, pero no atraviesa aquellos relacionados con la enseñanza y disposición de ambientes, recursos y oportunidades alternativas para el aprendizaje y la participación de los niños y jóvenes en la escuela.

Por ello, en esta investigación el currículo emerge como figura central del debate pedagógico, al interior de un sistema educativo que quiera desarrollar la educación para todos; pues, en tanto categoría que dinamiza y da vida a la institución, favorece la emergencia de posturas epistémicas, filosóficas, teóricas y metodológicas, sobre las cuales se deben afincar los procesos de garantía del derecho a la educación. No se trata de asumirlo solo como una serie ordenada de planes, sino como dinámica que pone en juego esa ordenación y permite evaluar sus impactos, redundando en la adopción de un sello característico que diferencia a una comunidad de aprendizajes de otras similares.

Los resultados de la investigación permitieron vislumbrar componentes epistemológicos de la acción educativa, desde la reflexión en la acción y en sí misma; la sistematización de la experiencia permitió definir la reflexión práctica como enfoque que guía la construcción de ambientes de aprendizaje para todos, en una escuela que se precia de hacer procesos de educación inclusiva. Este avance en la teorización y emergencia de la reflexión práctica se adopta como un nuevo enfoque en la educación y en la investigación sobre educación, pues permite, por una parte, sugerir vías de recolección de información desde la investigación acción y, por otra, potencia y favorece la reflexión en la acción docente (Schön, 1982).

En particular, este resultado permitió la publicación de tres textos, dos capítulos de libro y un artículo de revista, todos ellos indexados, donde se comparten los saberes derivados de la reflexión en la acción y las orientaciones teóricas en pedagogía y currículo, que aportan argumentos sustantivos para incorporar la educación inclusiva y para la diversidad en la educación inicial, básica y media, donde, además el currículo emerge como centro dinamizador de las reflexiones³.

Por otra parte, los resultados de la investigación permitieron elaborar una propuesta de orientaciones curriculares para la adopción de la EI en colegios públicos de Bogotá, denominada *Libro azul para la inclusión*, como documento que orienta, a partir de seis secciones, que incluyen lo conceptual, filosófico y normativo, orientaciones para elaborar planes y proyectos, y formas para definir metodologías y desarrollar los planes individuales de ajustes razonables (PIAR), como recomendación urgente para todas las instituciones educativas que detecten o tengan en sus comunidades niños con algún tipo de capacidad diferencial en su aprendizaje⁴.

Junto a lo anterior, se redactó el *Libro azul Klein para la inclusión*, que reporta el análisis documental de la política pública para educación inclusiva en el período 1991-2018, como referente del marco normativo y legal que sustenta la incorporación de la educación inclusiva en el sistema educativo colombiano⁵. Los textos son de circulación libre para las comunidades de aprendizaje en la ciudad capital y en Colombia, y han sido alojados en la Biblioteca azul para la inclusión⁶, como portal de consulta de la Institución Educativa Distrital República Bolivariana de Venezuela, y en el portal *Academia* del servidor Google.

3 Para ampliar y consultar es posible consultar los siguientes enlaces: [<https://drive.google.com/file/d/1wESiAhG8NtDISVcZyuGc0UJWDwK-Esc4/view?usp=sharing>]; [https://drive.google.com/file/d/1FFq_IMLEoiBedsUS2znW3Zg0v5GyAFy0/view?usp=sharingEDUC]; [<https://drive.google.com/file/d/1fPAAb1LToCDwlCVYsJEFXxlHnznDMGCW3/view?usp=sharing>].

4 Es posible consultar desde https://drive.google.com/file/d/1Ka9W56SMmdJ_zac-2NLPQ5SM8L_Cil9Kn/view?usp=sharing

5 Es posible consultar desde https://drive.google.com/file/d/1-L5tZK95z_DSxLxib7P-Jx0y84efp8P_2/view?usp=sharing

6 Disponible desde <https://bibliotecaazul.weebly.com/>

En la actualidad, el reto consiste en materializar el tránsito a una educación para todos, pues ella cuestiona las prácticas y el uso de todos los recursos y apoyos disponibles. A partir de su consolidación, las instituciones se deben orientar hacia el reconocimiento de que los avances en materia de transformación de prácticas educativas, de flexibilización del currículo, de un sistema de evaluación institucional ideado para la inclusión de desempeños alternativos en el aprendizaje, de dar vida a acciones escolares que garanticen la participación efectiva de niños, jóvenes y padres de familia, son insumos poderosos a la hora de dirigirse hacia otros lugares de educación para todos.

Referencias

- Arnaíz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, Vol. 27, No. 2, pp. 25-34. Obtenido desde http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf
- Beane, J. (2005). *La integración del currículum: el diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.
- Colegio República Bolivariana de Venezuela. (2014). *Proyecto Educativo Institucional*. Edición de circulación interna. Bogotá: IED.
- Congreso de la República. (2013). *Ley estatutaria 1618*. Congreso de la República de Colombia. Obtenido desde http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/banco_oferentes/2013/2012%20LEY%201618%20Derechos%20Personas%20con%20Discapacidad.pdf
- Correa, L., y Rúa, J. (2018, Julio-Diciembre). La trampa de la educación especial: rodeos y laberintos jurisprudenciales para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad. *Revista Derecho del Estado*, No. 41, pp. 97-128.
- Duck, L. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, Vol. 4, No. 1, pp. 187-210.
- Florido, H. (2018). *Educación para la diversidad, currículo y didáctica: una discusión inicial*. En C. Lombana y O. Báez, *Didácticas para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva* (pp. 49-68). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Jara, O. (2001). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. Seminario ASOCAM: *Agricultura sostenible campesina de montaña*. Obtenido desde <https://www.grupochorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/oscarjara.PDF>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley general de la Educación. 115*. Obtenido desde http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Decreto 1421. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Obtenido desde <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Montoya, J. (2016). *El campo de los estudios curriculares en Colombia*. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- O'Hanlon, C. (2011). *Inclusión educacional como investigación-acción. Un discurso interpretativo*. Bogotá: Magisterio.
- Pastor, S. (2013). *Diseño universal de aprendizajes*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Bogotá: Magisterio.
- República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Obtenido desde http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Schôn, D. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.

Tomasevsky, K. (2004). *Los derechos económicos, sociales y culturales: el derecho a la educación en Colombia*. Bogotá: Plataforma colombiana de Derechos Humanos, democracia y desarrollo.

Environmentcan: semillero de ciencia y tecnología. Propuesta de investigación en el aula para el Colegio Integrada La Candelaria

Yuly Hadbleydy Rivera Vargas¹

Resumen

El presente escrito expone el desarrollo de una investigación en el aula planteada para las clases de Ciencias naturales-Física, de educación media, en el Colegio Integrada La Candelaria, ubicado en el Centro Histórico de la ciudad de Bogotá. El trabajo se desarrolló desde mediados del año 2017 hasta 2018, con estudiantes de grado décimo, empleando la metodología de investigación acción participativa, por su inclinación a reconocer el contexto particular de los estudiantes, sus intereses, gustos, e iniciativas; se insta en una reflexión sobre la naturaleza de las ciencias, enseñanza pertinente para el mundo actual.

Palabras clave: Habilidades, aprender haciendo, aprender aprendiendo, investigación acción participativa, historia y filosofía de las ciencias (HyF).

Contexto del problema

El reconocimiento de la problemática se da a inicios del año 2017, cuando me incorporo a la institución; en ese momento los estudiantes ya habían iniciado su ciclo escolar y, por ello, ya tenían plan de estudios y formas de evaluación establecidas en el primer período académico,

1 Profesora de Ciencias Naturales-Física, Colegio Integrada La Candelaria. Licenciada en Física, Magister en Docencia de las Ciencias Naturales, Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; correo electrónico: yhriverav@educacionbogota.edu.co

así que se da continuidad a ese proceso. Durante el trabajo del primer semestre se percibieron algunas oportunidades para mejorar la enseñanza-aprendizaje, entre ellas, la gran motivación estudiantil por temas actuales de la física y, al ingresar a grado décimo, se veía fascinación y motivación por la asignatura, pues era completamente nueva para ellos, pero al solo ver la matemática se frustraban y desinteresaban; no se realizaban actividades experimentales y había una baja la intensidad horaria de la asignatura en la educación media, sin clases de Física para los grados de 6° a 9°.

Muchas veces las clases de Física abordan conceptos de manera descontextualizada para los sujetos y la teoría en sí misma. El plan de estudios organizado se centraba en temas, por ejemplo, sistemas de medida o tipos de movimientos y fuerzas, aludiendo únicamente a sus representaciones matemáticas, dejando de lado la comprensión de los fenómenos mecánicos, la interacción con los sujetos que les construyen y múltiples formas de aprender. Como afirma Duschl (1997), la presentación de la ciencia en versión final, con alusión exclusiva a la fórmula matemática, conlleva a: 1) La percepción de que todos los enunciados teóricos pueden tratarse del mismo modo, que se traduce en una simplificación excesiva de la estructura de las teorías científicas; 2) Los enunciados teóricos se proponen fuera de contexto, pues las teorías se toman como elementos aislados; 3) En cuanto a la instrucción, el efecto acumulativo de una enseñanza de las ciencias como versión final implica peligros vinculados al desarrollo de una visión incorrecta de la naturaleza de las ciencias. Esa presentación de las ciencias en el aula perpetúa su imagen como excesivamente matemática, simplificada, occidentalizada, pero:

Una buena comprensión de la naturaleza de las ciencias (NdC) implica saber que el conocimiento científico es provisional, se apoya en pruebas empíricas derivadas de observaciones del mundo natural, es en parte subjetivo porque está cargado de teorías, se basa parcialmente en inferencias, imaginación y creatividad, está incrustado en la cultura y la sociedad, así como conocer que leyes y teorías científicas tienen distinto status epistemológico (Quintanilla, Daza y Cabrerar, 2014, p. 142).

Así mismo, la enseñanza de las ciencias, centrada en lo matemático, deja de lado la riqueza epistemológica de la experimentación; generalmente, en las actividades escolares ésta se hace para corroborar el conocimiento científico y llegar a una fórmula matemática:

[...] cuando revisamos las prácticas de los profesores y los libros de texto que orientan la enseñanza, en todos los niveles de escolaridad, sentimos preocupación por la extraña ausencia de la actividad experimental [...] Los estudios realizados hasta el momento, para la enseñanza secundaria, coinciden en que la ciencia es presentada como verdadera, objetiva y autoritaria. Los estudiantes terminan por pensar que la ciencia es abstracta, ininteligible y por lo tanto aburrida (García y Alvarado, 2017, pp. 15 y 27).

Con un panorama como este, vivido recurrentemente en las prácticas de aula del colegio, surgieron algunas preguntas: ¿Cómo motivar aún más a los estudiantes por las ciencias, dejando de lado esa imagen estrictamente matemática?; ¿qué recursos utilizar para generar un acompañamiento superando las barreras espacio-temporales?; ¿cómo desarrollar habilidades comunicativas en un lenguaje científico? Y, particularmente, se propone una pregunta central: ¿Cómo desarrollar habilidades de aprender haciendo y aprender aprendiendo en los estudiantes de grado décimo, a través actividades experimentales y problemas de investigación propios en la clase de Física del colegio Integrada La Candelaria?

En tal sentido, el objetivo general fue: analizar la incidencia de una propuesta de aula basada en problemas de investigación propios y en actividades experimentales, para afianzar habilidades tales como aprender haciendo y aprender aprendiendo en la clase de Ciencias naturales-Física. Junto a ello, los objetivos específicos fueron: 1) Diseñar una propuesta de aula basada en la historia y la filosofía de las ciencias, integrada al contexto particular del estudiante y a las características del proyecto educativo institucional; 2) Implementar la propuesta de aula con estudiantes del grado décimo de la institución, para afianzar las habilidades de aprender haciendo y aprender aprendiendo; y 3) Sistematizar y reflexionar sobre la propuesta de aula, que integra la historia y la filosofía de las ciencias al contexto particular de los estudiantes.

Referentes teóricos

Acerca de las ciencias

Las ciencias han ocupado un lugar privilegiado en la cultura moderna: asumidas como campo de conocimiento que ha aportado al ser humano gran cantidad de saberes y avances en diversos contextos, vinculadas a un trabajo investigativo que plantea la estructuración y sistematización de problemas y experiencias en un orden lógico y comprensible, des-

de un modelo que genera conocimiento. En muchas ocasiones, se han asumido como saber sabio, continuo y verdadero, por el que se privilegia la visión positivista de la naturaleza, reconociendo que la ciencia de mayor influencia en América fue constituida y desarrollada en Europa occidental.

Sin embargo, dichas interpretaciones han sido cuestionadas desde los estudios históricos, filosóficos, sociológicos y antropológicos, mientras la filosofía positivista de la ciencia entra en declive por la proliferación de investigaciones en otros campos, hasta insistir “en el carácter cultural y social de la ciencia, y con ello en la complejidad y pluralidad del saber científico” (Echeverría, 1995, p. 13), así como en la idea de que la ciencia es una dimensión de la cultura, considerada como un sistema cultural, al igual que la religión, las artes, etc. (Elkana, 1983).

Enseñanza-aprendizaje de las ciencias

Las consideraciones señaladas no son mínimas, pues repercuten en las formas de pensar la enseñanza; de allí la importancia de introducir la naturaleza de las ciencias en las planeaciones y actuaciones del profesor, de incluir el carácter social en la actividad científica y cuestionar si llevar al aula los conceptos terminados o estáticos sin un contexto de problemas, por ejemplo, con la mecánica, el movimiento uniforme, la caída libre, los vectores, etc. No se propone relativizar o llevar al aula esta idea de lo social y caer en debates sin una base sólida de conocimiento científico. La importancia de reconocer la riqueza cultural, preguntas, problemas, contextos y formas de proceder en el trabajo experimental, en la construcción del conocimiento científico, se evidencia desde la historia y la filosofía de las ciencias, ámbito fundamental para la didáctica, ya que:

[...] proporciona contextos a los conocimientos emergentes y saca a la luz aportes al conocimiento científico que no se han tenido en cuenta porque fueron desarrollados por colectivos poco relevantes [...]. Sugiere preguntas desafiantes sobre la emergencia de las entidades científicas con las que hoy se explica el funcionamiento y estructura del mundo material (Izquierdo, García, Quintanilla y Adúriz, 2016, p. 17)..

Aunque el profesor no es un historiador o filósofo de las ciencias, cobra sentido propiciar propuestas de aula contextualizadas, tanto con la historia y la filosofía del conocimiento científico, como con el medio escolar de su aula de clase, pues:

El propósito que se tiene con este tipo de análisis histórico-crítico, es profundizar en la búsqueda de definiciones, no se pretende rastrear ni el origen ni el inicio de una noción o concepto específico, ni identificar los obstáculos o el rechazo hacia una u otra teoría en disputa, en lugar de esto, lo que justificamos es la instauración de un diálogo con los científicos por medio de los documentos que escribieron que conlleven a una construcción intencionada desde una mirada educativa que permita realizar nexos con el conocimiento común (Ayala, 2006, p. 22).

Comprender la educación desde la perspectiva de la ciencia como actividad cultural, posibilita a todas las personas el aprendizaje del área; la preocupación del acto educativo debe ser enriquecer y ampliar la experiencia de los sujetos, a través de actividades que extiendan su conocimiento del mundo a partir de la percepción, entendida desde una perspectiva fenomenológica². A su vez, cuando el sujeto se inserta en nuevas formas de conocer, genera nuevos lenguajes y formas de proceder; por ello, construir fenomenologías en el aula debe ser un propósito fundamental de las clases de ciencias.

Igualmente, los estudios históricos y sociológicos han demostrado que “la actividad científica es profundamente experimental y que —no menos que los modelos y explicaciones teóricas— las explicaciones experimentales han sido genuinas formas de producir conocimiento” (García y Alvarado, 2017, p.13). Por ello, se considera la actividad experimental no solamente en el espacio de laboratorio, sino en todo aquello que implica una práctica, manipulación o construcción del fenómeno. En Física, los campos fenomenológicos son factibles de ser delimitados gracias a los instrumentos, lo cual no recae únicamente en el “cacharreo” de la medición de alguna magnitud, implica una carga teórica.

Es deber del profesor pensar en las formas como una buena actividad experimental, alejada de una visión positivista y “verificacionista”, pues posibilitan al estudiante enriquecer su experiencia, plantear preguntas, establecer explicaciones y pensar posibilidades en el aula, para afianzar habilidades como aprender haciendo y aprender aprendiendo durante su proceso escolar, facilitando actuar de manera crítica y consciente en el mundo.

2 Desde la postura de Merleau-Ponty.

Propuesta de aula

Atendiendo lo anterior, la propuesta de aula se basa en la historia y la filosofía de las ciencias, partiendo de un proceso de re-contextualización del conocimiento científico, de reconocimiento del contexto particular de los estudiantes y del proyecto educativo institucional; así, es factible proponer todo esto para la consecución de diversas unidades didácticas, las cuales, a su vez, se entienden como:

Una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso para regular la práctica de los contenidos (Guevara, 2010, p. 53).

Así mismo, surge como método estratégico debidamente fundamentado desde la nueva Didáctica de las Ciencias (NDC) para “planificar y sistematizar, en la práctica escolar, las diferentes tareas que un profesor lleva a cabo con un grupo específico de alumnos; lo que implica la determinación de qué se pretende enseñar, cómo hacerlo y cómo y con qué procedimientos evaluarlo” (Merino, Gómez y Adúriz, 2016, p. 96). Cada unidad didáctica se construye desde tres frentes que involucran la historia y la filosofía de las ciencias (HyF): 1) Contexto científico y escolar; 2) Aprendizaje: ampliación y organización de la experiencia; y 3) Enseñanza: “recontextualización” y planeación.

Metodología

El trabajo se propone, desde una investigación cualitativa, específicamente, desde la investigación acción participativa (IAP)³: no ofrecer un listado de soluciones, sino propiciar situaciones de interacción activa, diálogo y negociación entre las personas implicadas, que tras procesos reflexivos dan soluciones a sus problemas (Arroyo y Sádaga, 2012).

Asumiendo la perspectiva comunitaria, la IAP posibilita: 1) Partir de las necesidades sentidas de la población; 2) Un espacio de aplicación comunitaria, redes y tejidos sociales vivos; 3) El diseño de un proceso

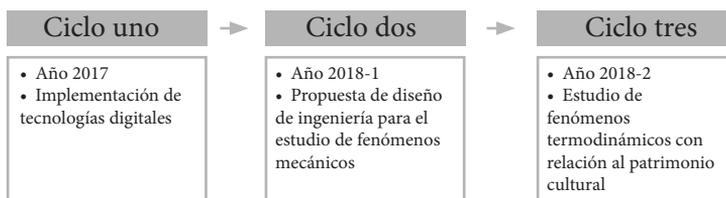
3 Aunque hay múltiples autores que hacen referencia a la IAP como un nuevo paradigma de investigación, para los fines pertinentes a este trabajo no se discuten estos aspectos.

abierto y la posibilidad de modificación y rearticulación de procesos y sujetos; y 4) Retroalimentación del proceso permanente de intervención y desarrollo comunitario (Arroyo y Sádaga, 2012). Esta opción es viable y coherente con la investigación propuesta, pues surge de los intereses particulares del aula de clase; además, la evaluación se da de manera continua, lo que permite reflexionar sobre el proceso y ajustarlo para solucionar las problemáticas encontradas, propendiendo por la acción para cambiar el contexto de los problemas que se presentan:

No se puede realizar de forma aislada; es necesaria la implicación grupal [...]. Para los profesores, busca que profundice en la comprensión (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 54).

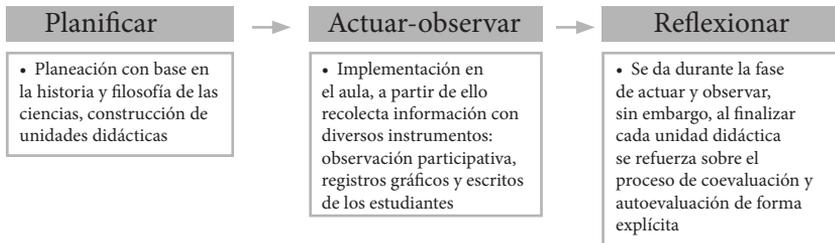
No se toma a los estudiantes como objetos de investigación, por el contrario, se les considera partícipes activos, instaurándoles en la práctica real, pues, como indican Denzin y Lincoln (2013): “debería hacerse hincapié en que la investigación acción participativa incluye la investigación de prácticas reales y no de prácticas abstractas” (Cap. 23, p. 371). Para desarrollar la investigación se asumen distintas fases cíclicas que se interrelacionan, nutren y modifican dinámicamente: planificar, actuar y observar, reflexionar, re-planificar, actuar y observar, reflexionar; asumiendo el desarrollo de tres ciclos (*Figura 1* y *Figura 2*).

Figura 1. Ciclos de investigación



Nota. Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Estructura de cada ciclo



Nota. Fuente: Elaboración propia

Intervención y resultados

Ciclo 1: implementación de tecnologías digitales, hablando sobre la física actual

Planificar

Atendiendo la baja intensidad horaria y la falta de espacios, se propone utilizar la información de la red, empleando Google Plus, se suben semanalmente videos, conferencias de divulgación científica y noticias científicas. La elección de los documentos se hace bajo un supuesto integrador-transformador que, como afirma Martínez (2016), busca: “la formación de sujetos críticos, propositivos y argumentativos, capaces de producir explicaciones sobre los fenómenos de la naturaleza; así como de proponer y aplicar estrategias para la solución de problemáticas” (p. 29).

Para llegar a niveles argumentativos y explicativos a partir de los textos seleccionados, se formula una ruta de lectura “*Lectio divina*” que, a pesar de utilizar textos bíblicos, se considera adecuada y pertinente, pues destaca un método sistematizado: 1) ¿Qué dice el texto?, se presenta un análisis textual y una contextualización por medio de un acercamiento literario; 2) ¿Qué me dice el texto?, se particulariza respecto a lo que sabe el individuo del tema, además entra en un diálogo íntimo con el autor y sus palabras; 3) ¿Qué le digo al texto?, se alienta a los estudiantes a preguntar ¿cómo interpelo al texto? Y a pedir explicaciones.

Actuar-observar

Se propuso una lectura semanal durante el segundo periodo del año 2017; en su gran mayoría, alrededor de temas de Astronomía y viajes al espacio.

La primera parte de la clase se dispuso para realizar discusiones sobre los textos propuestos, las cuales se realizaron en mesas redondas que contaban con un estudiante voluntario que ejercía como moderador y con un relator informal, que daba las conclusiones para responder a la pregunta formulada.

Reflexionar

Esta primera parte impactó positivamente el ambiente de aprendizaje, pues los estudiantes lideraban la clase, no esperaban que la profesora lo hiciera; hablaban de ciencias y discutían sobre diferentes problemáticas del país y el mundo en relación con el uso y aplicación de la ciencia y la tecnología. Esto es consecuente con lo planteado por Biggs, quien destaca cómo: “el aspecto común más básico es que el significado no se impone mediante la enseñanza directa, sino que se crea mediante las actividades de aprendizaje de los estudiantes” (2004, p. 31). Las lecturas posibilitaron un trabajo más estructurado que permitía comprender los significados. En todos los ciclos de intervención se hace un análisis utilizando las categorías de lenguaje, experiencia y conocimiento, sugeridas por Arcá, Guidoni y Mazzoli (1990) y, a su vez, desde dos sub-categorías de la fenomenología propuestas por Montes y Rivera (2014): hablar-se y hablar del fenómeno.

En el proceso de reflexión explícita con los estudiantes se encontró fascinación por la ciencia aeroespacial; de allí surgió la necesidad de continuar con esta línea. En términos pedagógicos, se consideran relevantes los cambios de roles en el aula, con el liderazgo de los estudiantes, donde se presenta la enseñanza como un sistema equilibrado, ecosistémico. Mientras, en el sentido cognitivo, se quedó en deuda con la posibilidad de enriquecer y ampliar la experiencia estudiantil a partir de actividades experimentales, dejando de lado la postura dualista teoría-práctica, y re-significando ambas perspectivas como dinámicas necesarias y coincidentes para la consolidación de explicaciones en las ciencias naturales.

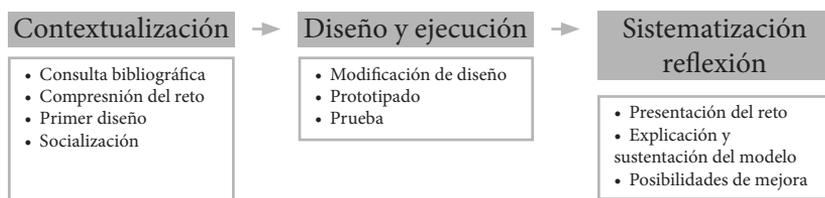
Ciclo 2: propuesta de diseño de ingeniería para el estudio de fenómenos mecánicos

Planificar

Al finalizar el año 2017, teniendo en cuenta el proceso, se propone una ruta diferente, consecuente con los alcances obtenidos, haciendo una pla-

neación con base en la ciencia aeroespacial; para ello, se realizó un estudio histórico centrado en los tipos de satélites y sistemas de propulsión. El desarrollo de la Física ha demostrado una estrecha relación con los instrumentos, por eso se optó por el ciclo de ingeniería en el aula, que busca interconectar los conocimientos de ingeniería, matemáticas y ciencias para resolver un problema con tecnología (Gómez, Canu y Duque, 2020), aportando al desarrollo del pensamiento en ingeniería como colaboración, reflexión y pensamiento sistémico, necesarios para aprender haciendo y aprendiendo. De manera natural se consolidaron equipos de trabajo, asignando roles de forma autónoma, de acuerdo con el funcionamiento de las misiones espaciales, proponiendo explícitamente una metodología de investigación acción (*Figura 3*).

Figura 3. IAP en el aula



Nota. Fuente: Elaboración propia

Durante el resto del primer semestre se estudiaron fenómenos mecánicos y electromagnéticos: cómo construir un dispositivo con materiales reciclables y electrónica básica, que sea capaz de volar y tomar medidas meteorológicas.

Actuar-observar

Para el reto, se concretó un traslado a la nueva sede del colegio, donde no se cuenta con laboratorios, pero sí con mejores espacios, haciendo uso del andamiaje tecnológico, como Aulas amigas, con pizarra digital TOMI, laboratorios virtuales, software de uso libre para programar en Arduino, Sketchup para realizar modelado y “renders”; y Geogebra, para analizar las variables que intervienen en un fenómeno físico. Durante la implementación se hizo una observación participativa discutiendo los modelos, posibles mejoras y materiales con cada grupo de trabajo, presentando prototipos de manera digital y, finalmente, construyendo el dispositivo con su respectiva prueba. Se expusieron proyectos como

LACA 1768 (mini satélite cansat), GahsKov (pájaro volador) y diversos tipos de cohetes.

Reflexionar

Esta fase de la propuesta fue fructífera, en términos de la creación y materialización de ideas por medio de cada uno de los dispositivos; en general, los grupos presentaron una apropiación adecuada de conceptos mecánicos; se trataron asuntos como el problema de volar y las configuraciones geométricas de los cuerpos, también se discutieron las condiciones de la caída de los cuerpos, para lo cual fue relevante el medio para el diseño de los dispositivos, pues se exhibieron explicaciones alternativas de fuerzas, momentum e inercia. Desde la configuración, fue evidente el enriquecimiento y la ampliación de la experiencia en los sujetos, pues se concretaron conceptos y delimitaron fenómenos físicos (hablar de ellos: aprender aprendiendo y aprender haciendo).

Finalmente, en el proceso de reflexión explícita, los estudiantes reconocieron la importancia de la autonomía en un trabajo de investigación que, a pesar de contar con acompañamiento permanente, requiere de motivación y compromiso en cada equipo; se pasó, de hablar, a realizar un trabajo práctico, lo cual, sin duda, pone en juego nuevas formas de aprender. En esta etapa uno de los equipos participó de un reto nacional, obteniendo el segundo puesto en su categoría, dando, de paso, el actual nombre de la propuesta: “EnvironmentCan”, pues, por iniciativa estudiantil, se abrió un semillero extra-clase con alumnos de todos los cursos para estudiar la ciencia aeroespacial y los fenómenos astronómicos. Por su parte, algunos estudiantes de otros equipos se desmotivaron y minimizaron su trabajo al compararse con el equipo ganador, a pesar de haber elaborado excelentes proyectos, lo que se ve reflejado en sus evaluaciones cualitativas y cuantitativas.

Ciclo 3: estudio de fenómenos termodinámicos en relación con el patrimonio cultural

Planificar

A partir de la reflexión, se optó por cambiar el fenómeno estudiado para generar mayor motivación y atender lo planteado en los Lineamientos del Ministerio de Educación Nacional. Se mantuvo como objetivo enriquecer

y ampliar la experiencia de los estudiantes y desarrollar habilidades comunicativas en lenguaje científico, pues, para “registrar los fenómenos de la naturaleza, las ciencias construyen su propio lenguaje, su propia forma de describir la realidad y las posibles relaciones que se establecen entre los elementos que la constituyen” (Rudolph, Maturano y Soliveres, 2016, p. 546), para ello, se estudiaron fenómenos termodinámicos desde la formación de cristales de sulfato de potasio. En esta etapa se pretende vincular el proyecto con el énfasis del colegio en turismo y patrimonio, presentando la problemática de la extracción y comercialización de esmeraldas en Colombia, considerando que el colegio se ubica cerca del mayor centro de comercio para estas piedras preciosas en el país.

Para planear las clases, se utilizó la problemática de la formación natural y artificial de cristales y sus implicaciones ambientales, trabajando con el apoyo de dos libros de divulgación científica: *Sobre la historia del termómetro* y *De la máquina de vapor al valor absoluto*. En clase se aclaró el carácter privado de la práctica científica, para casos como registros de bitácoras, notas y fotografías, y el carácter público de los artículos científicos, atendiendo a lograr una mirada más diversa y consecuente con la naturaleza de las ciencias.

Actuar-observar

El trabajo se propone de manera individual, realizando la lectura y manteniendo la ruta propuesta; así mismo, se socializan constantemente las bitácoras discutiendo preguntas subsidiarias a la problemática. Al tiempo, fue posible desarrollar experimentos sencillos para “concretar” algunos fenómenos; durante la implementación se realizó una observación participativa y, como instrumentos, se recogieron bitácoras y artículos de tipo científico, escritos por los estudiantes.

Reflexionar

En este momento se consolidó el proceso con la escritura científica, en la gran mayoría de artículos los estudiantes presentaron su metodología basada en investigación acción; hubo una apropiación de la metodología trabajada en clase y, además de escribir de manera sistemática y presentar la información organizada, se refutaron algunas ideas sobre la formación de cristales y su relación con algunos fenómenos termodinámicos, mientras se presentaban reflexiones de tipo social y ambiental.

Reflexiones finales

La propuesta de investigación surgió de una problemática y un interés particular del Colegio La Candelaria, pues allí se reconoce la autonomía profesional del maestro en términos de las elecciones sobre la implementación del trabajo con los estudiantes. La metodología de investigación acción participativa se constituye como oportunidad para empoderar a los sujetos de la comunidad, pues no son objetos de investigación, sino que construyen conjuntamente.

Durante los ciclos de cada etapa, los procesos reflexivos continuos posibilitaron llevar al aula actividades experimentales y problemas propios de la investigación en la ciencia, que propiciaron el desarrollo de habilidades de aprender haciendo y aprender aprendiendo, con las explicaciones, las concreciones de dispositivos y la comunicación especializada, apropiadas para el nivel educativo.

Todas las propuestas de implementación en los tres ciclos se hicieron bajo una mirada de la HyF de las ciencias, para luego hacer un proceso de re-contextualización del conocimiento científico y del contexto particular de la comunidad. Sin duda, partir de allí posibilitó la creación y creatividad en el aula al momento de la planeación del profesor, y una visión de la naturaleza de las ciencias más democrática, diversa, incluyente y no eurocéntrica. Aunque no se muestran las unidades didácticas⁴ para cada ciclo, son vitales y necesarias, pues constituyen la ruta de navegación del profesor en el aula.

La implementación de los tres ciclos de la IAP fue una oportunidad para equilibrar las actuaciones en el aula, posibilitando a los estudiantes tener voz, iniciativa y, por supuesto, un afianzamiento en sus habilidades de aprender haciendo y aprender aprendiendo, desde rutas de lectura profunda necesarias para vivir en el mundo de hoy. La ampliación y organización de la experiencia con diversos fenómenos de estudio, posibilitó la apropiación y significación del lenguaje científico, no desde la mecanización de enunciados matemáticos, sino desde la concreción de la experiencia con dispositivos e instrumentos.

4 Para conocer el diseño de la unidad didáctica es posible consultar el capítulo de libro publicado por la autora: Rivera (2019).

Finalmente, esta propuesta es una opción para movilizar el aula y, aunque no se pretendía más que mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera sistematizada, y contar con un ambiente enriquecido y agradable para aprender de ciencias, para los años 2019 y 2020 fue posible establecer alianzas para trabajar con otras áreas. Los estudiantes del semillero ganaron el segundo puesto en el Reto de innovación IEEE 2018, cansat para la paz, y la experiencia ha sido socializada y reconocida en diferentes escenarios nacionales, donde se invita a escribir y reflexionar sobre el quehacer del profesor desde su autonomía y contexto profesional.

Al tiempo, se logró el segundo puesto en la Experiencia urbana Educa digital 2018, Colombia, MinTic, MEN y Computadores para educar. En 2018, durante la Noche de los mejores, el Ministerio de Educación Nacional le calificó como mejor experiencia significativa con uso pedagógico de TIC; fue posible exponer la ponencia *Environmentcan: semillero de ciencia y tecnología, propuesta de aula para la IED Colegio La Candelaria*, en el 9º Congreso nacional de enseñanza de la Física y Astronomía, además de una publicación indexada en revista científica, con el artículo: “Environmentcan: semillero de ciencia y tecnología”; y la Ponencia *LACA 1768 - Diseño de un cansat como propuesta de formación de semillero en ciencia y tecnología para educación media*, durante el III Congreso internacional DOKUMA: tendencias de la innovación educativa.

Referencias

- Arcá, M., Guidoni, P., y Mazzoli, P. (1990). *Enseñar Ciencia. Cómo empezar: reflexiones para una educación científica de base*. Buenos Aires: Paidós.
- Arroyo, M., y Sádaga, I. (2012). *Metodología de la investigación social, técnicas innovadoras y sus aplicaciones*. Madrid: Editorail Síntesis.
- Ayala, M. (2006, Enero-Abril). Los análisis histórico-críticos y la recontextualización de saberes científicos. Construyendo un nuevo espacio de posibilidades. *Pro-PosiÇoes*, Vol. 17, No. 49, pp. 19-31.
- Biggs, J. (2004). Construir el aprendizaje alineando la enseñanza: alineamiento constructivo. *Calidad del aprendizaje*, p. 296. Madrid: Narcea.

- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa, manual de investigación cualitativa*, Vol. 3. Barcelona: Gedisa.
- Duschl, R. (1997). *Renovar la enseñanza de las ciencias*. Madrid: Narcea.
- Echeverría, J. (1995). *Filosofía de la ciencia*. Madrid: Akal.
- Elkana, Y. (1983). La ciencia como sistema cultural. Una aproximación antropológica. *Boletín Sociedad Colombiana de Epistemología*, No. 3, pp. 11-21.
- García, E., y Alvarado, L. (2017). Retórica de las prácticas experimentales en los libros de texto de física universitaria: el caso de la electrostática. *Prácticas experimentales en textos universitarios-implicaciones en la enseñanza de las ciencias naturales* (pp. 23-66). Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Gómez, M., Canu, M., y Duque, M. (2020). *Ingeniería en la escuela*. Bogotá: Stem Academia.
- Guevara, L. (2010). La unidad didáctica, un elemento de trabajo. *El aula. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, Vol. 7, No. 1822, pp. 1-8.
- Izquierdo, M., García, A., Quintanilla, M., y Adúriz, A. (2016). *Historia, filosofía y didáctica de las ciencias: aportes para la formación del profesorado de ciencias*. Bogotá: Doctorado Interinstitucional en Educación.
- Martínez, C. A. (2016). *El conocimiento profesional de los profesores de ciencias sobre el conocimiento escolar: dos estudios de caso, en aulas vivas y aulas hospitalarias del Distrito Capital de Bogotá*. Bogotá: Doctorado Interinstitucional en Educación.
- Merino, C., Gómez, A., y Adúriz, A. (2016). *Áreas y estrategias de investigación en la Didáctica de las ciencias experimentales*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Montes, J., y Rivera, Y. (2014). *Percepción: ampliación y organización de la experiencia en la construcción de fenomenologías*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Quintanilla, M., Daza, S., y Cabrerar, H. (2014). *Historia y filosofía de la ciencia - aportes para una nueva aula de ciencias promotora de ciudadanía y valores*. Barcelona: Editorial Bellaterra.

Rivera, Y. (2019). Construcción de una unidad didáctica sobre fenómenos electromagnéticos como propuesta de aula basada en la historia y filosofía de las ciencias. *Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI*, pp. 621-646. Medellín: Instituto antioqueño de investigación

Rodriguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. *Introducción a la investigación cualitativa*, pp. 39-59. DOI: <https://doi.org/GR-847-1996>

Rudolph, C., Maturano, C. I., Soliveres, M. A., y Perinez, C. (2016). Escribir ciencia: un desafío que comienza en la escuela primaria. *Revista Eureka*, Vol. 13, No. 3, pp. 544-557. DOI: https://doi.org/10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2016.v13.i3.03

La dirección de grupo, una posibilidad para el fortalecimiento de procesos cognitivos y del desarrollo humano

Liz Loren Aponte Moreno¹
Luis Carlos Escobar Casallas²
Nelson Guillermo Giraldo Osorio³

Resumen

Desde un período anterior a 2014, las experiencias cotidianas con diferentes grupos de estudiantes dieron paso al diálogo y a discusiones permanentes entre un grupo de maestros del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, enfocadas en las inquietudes sobre lo observado y experimentado, llegando a configurar una propuesta cuyo punto de partida es el acompañamiento grupal para influenciar positivamente los procesos de aprendizaje y una sistematización del trabajo, al comprobar los be-

-
- 1 Licenciada en educación básica con énfasis en humanidades: español y lenguas extranjeras - Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en educación con énfasis en lenguajes y literaturas - Universidad Nacional de Colombia. Docente de lengua castellana Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda IED. Correo electrónico: mlaponte@educacionbogota.edu.co
 - 2 Músico Guitarrista con Énfasis en Composición, Universidad Nacional de Colombia; Magíster en Educación Pontificia Universidad Javeriana. Docente de Educación Artística Música Colegio: Virginia Gutiérrez de Pineda IED. Correo electrónico: lcesobar@educacionbogota.edu.co
 - 3 Licenciado en Biología. Universidad Distrital. Especialización en Pedagogía de la Recreación Ecológica, Universidad los Libertadores. Maestría en Educación, Universidad Minuto de Dios Maestro en Educación. Tecnológico de Monterrey. Docente Ciencias Naturales. Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda IED. Correo electrónico: ngiraldoo@educacionbogota.edu.co

neficios para los estudiantes, no solo en su desempeño académico y de convivencia, sino en la construcción de un proyecto de vida, revisando el impacto o influencia del director de grupo en los estudiantes del curso que acompaña, para lo cual se busca establecer si un acompañamiento desde la dirección de grupo, basado en el liderazgo en equipo, de corte participativo, beneficia el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Dirección de grupo, convivencia, desarrollo humano, liderazgo en la escuela.

El origen de una propuesta

La cotidianidad de la escuela se desarrolla y evidencia en prácticas humanas de diversa naturaleza; allí suceden cosas extraordinarias cuyos protagonistas se encuentran y desencuentran entre pensamientos, creencias, culturas y emociones. En la escuela se comparten visiones del mundo que enriquecen la vida; así, durante años anteriores a 2014, las experiencias cotidianas con diferentes grupos de estudiantes dieron paso al diálogo y a discusiones permanentes entre un grupo de maestros del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, que tuvieron como eje las inquietudes sobre lo observado y experimentado.

El grupo de profesores configuró una propuesta cuyo punto de partida es un acompañamiento grupal para influenciar positivamente los procesos de aprendizaje y, como es bien conocida la situación de escuelas del país que comparten escenarios similares, se emprendió la tarea de sistematizar el trabajo, al comprobar los beneficios para los estudiantes, no solo en su desempeño académico y de convivencia, sino en la construcción de un proyecto de vida que requiere de herramientas para que les sea posible enriquecer el mundo actual.

Las dinámicas sociales contemporáneas han traído una serie de cambios a los distintos ámbitos donde se desenvuelven los ciudadanos; entre otras, transformaciones sociales, económicas, científicas, tecnológicas y artísticas. Tales condiciones requieren de una mirada hacia el papel de la escuela y la familia en el desarrollo de estudiantes con competencias, y de herramientas de carácter cognitivo, emocional y social que les permitan sentirse parte activa del entorno.

En la literatura nacional sobre educación, son escasos los trabajos sobre el impacto o influencia del director de grupo en los estudiantes del cur-

so que acompaña en un colegio. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) considera que este espacio: “reviste una gran importancia para orientar la formación integral de los estudiantes en las diferentes etapas de su desarrollo y para atender a los padres de familia de un grupo determinado” (Directiva No. 3, 2003, p. 2); sin embargo, durante la búsqueda de antecedentes solo se encontró una investigación para la obtención del título de pregrado, sobre cómo la dirección de grupo favorece de manera integral los procesos estudiantiles en diferentes aspectos, abordando los vínculos maestro-estudiante generados durante la dirección de grupo y su influencia en el desarrollo personal de los jóvenes.

Existen estudios en Colombia, España y Chile que abordan el papel del liderazgo de diferentes actores en la escuela y su aporte a la calidad educativa, pero la dirección de grupo no aparece como elemento central; tampoco se establecen parámetros sobre la calidad o forma como los estudiantes requieren acompañamiento. En uno de los documentos consultados se afirma que: “Tras la práctica docente en el aula, el liderazgo escolar es el segundo factor más influyente en los resultados de los alumnos, pues los líderes efectivos comparten características y prácticas similares” (Seashore, Leithwood, Wahlstrom y Anderson, 2010, citados por Bolívar, 2010, p. 83). Aunque desde varios ámbitos se reconoce la importancia de la dirección y administración de las instituciones educativas, dicha gestión solo se vincula al director y, en algunos casos, a su equipo de gestión, no al maestro de aula; en tal sentido, conviene recordar que, el liderazgo sobrepasa el campo específico de la dirección, pues forma parte de la vida escolar cotidiana, todo tiene relación con actividades de este tipo; puede funcionar como aglutinante o dispersor de esfuerzos, lejos de ser redundante, resulta necesario.

El liderazgo escolar se está convirtiendo en prioridad, pues resulta decisivo para mejorar la práctica del aula, las políticas escolares y las conexiones entre escuelas y mundo externo. En las instituciones educativas, el liderazgo anónimo de proyectos aislados se pierde en múltiples dinámicas administrativas que restringen la posibilidad de llegar a los equipos de trabajo docente, donde dichos proyectos se deben respaldar, fortalecer y mantener para beneficio real de la población que atiende. Al respecto, Riveros (2012) afirma que: “agotados tanto los modelos de planificación racional de reformas externas como los modelos burocráticos de gestión escolar, se vuelve a confiar en los propios establecimientos y en sus líderes para generar internamente sus procesos de mejora” (p. 81).

El trabajo busca establecer si un acompañamiento, desde la dirección de grupo, basado en el liderazgo en equipo, de corte participativo, beneficia el proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de procesos cognitivos y afectivos, y la sana convivencia. Desde esta perspectiva, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo influye el acompañamiento permanente de un equipo de docentes, a través de la dirección de grupo conjunta, sobre los procesos cognitivo-afectivos de un grupo de estudiantes del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda IED, durante los grados sexto a undécimo?

De acuerdo con lo anterior, surgió la necesidad de trabajar conjuntamente en la escuela para hacer realidad lo planteado por los Estándares de competencias del Ministerio de Educación Nacional (2004), los cuales pretenden favorecer la adquisición de procesos cognitivos y cualificación de actitudes y habilidades, a partir de métodos como la formulación de preguntas, el planteamiento de hipótesis, la identificación de condiciones, la proposición de modelos y estrategias, la búsqueda de diferentes fuentes de información, la proposición de soluciones y la comunicación de resultados, entre otros.

Tres grupos, un camino

La población que participó durante seis años de esta investigación, estuvo compuesta por los estudiantes de grado sexto del año 2014, que obtuvieron su grado como bachilleres en 2019, para la jornada de la mañana en el Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, institución de carácter oficial ubicada en área urbana, localidad 11, Suba; en un porcentaje mayoritario, los estudiantes y sus familias se ubican en el estrato socioeconómico 2. El grupo de trabajo contó con 114 estudiantes activos, distribuidos en tres cursos, de 36, 38 y 40 alumnos, y se finalizó con tres grupos de 29, 28 y 34, respectivamente. Las diferencias del número de estudiantes entre los cursos obedecieron a que en dos de los grupos se contaba con jóvenes en proceso de inclusión (por autismo y déficit cognitivo).

Objetivo general

Determinar cómo el acompañamiento intencional, desde la dirección de grupo y las distintas áreas del saber, favorece el desarrollo cognitivo-afectivo de los estudiantes de educación básica y media, jornada de la mañana, del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda (VGP).

Objetivos específicos

- Determinar si las actividades de dirección de grupo y la aplicación de pruebas estandarizadas favorecen el desarrollo de competencias.
- Identificar a través de la aplicación de pruebas los estilos de aprendizaje de los estudiantes en grado octavo; verificar su alcance en los estudiantes.
- Identificar el impacto de la propuesta de acompañamiento planteada desde la dirección de grupo, sobre el proyecto de vida de los estudiantes de la promoción 2019 del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda.

Puntos de partida

Para desarrollar la investigación, se elaboró un marco de referencia que consistió en la revisión, sistematización y selección de artículos publicados en las revistas colombianas de educación, indexadas en la base de datos Redalyc, desde 2006 hasta 2019. La lectura y análisis de dichos documentos sirvieron como marco de referencia teórico para el proyecto (Anexos 5 - Tabulación revistas, 5.1 - Tabulación artículos, 5.2 - Artículos)⁴.

Liderazgo

En la literatura sobre el liderazgo educativo se reconoce una fuerte investigación alrededor de la gestión de las instituciones educativas; durante los últimos años, dicha gestión se ha concentrado en la calidad educativa, buscando mejoras en la administración de recursos y en los resultados de los planteles educativos en las pruebas de Estado. Organismos como la OCDE, la UNESCO y los ministerios de educación incluyen en sus investigaciones e informes diferentes parámetros: índices de deserción, de aprobación, resultados en pruebas de Estado, indicadores del ambiente escolar, etc., útiles para evaluar la calidad de la gestión educativa.

Existen diferentes tipos de liderazgo, como el gerencial, el transformativo y el participativo, en los cuales y, de acuerdo con Leithwood y Duke (citados por Riveros, 2012): “el proceso de toma de decisiones se en-

4 Es posible consultar el contenido de los anexos a partir del siguiente enlace: <https://drive.google.com/drive/folders/10Gx5h5O4kPf4WSMf4ZEoaoiyiZtR-zk3ln?usp=sharing>

tiende como una empresa colectiva y no como la función de un individuo” (p. 295). Para Muñoz (citado en Riveros, 2012), el liderazgo en educación se confunde con modelos directivos de tendencia gerencial; sin embargo, en las últimas décadas, la gestión de instituciones educativas propone democratizar el liderazgo a través de proyectos educativos institucionales, proyectos transversales, de área, etc., donde los distintos actores de la institución escolar tienen participación.

La investigación se basa en un modelo de liderazgo participativo, cuyo objetivo es mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, fundado en la cooperación y el diálogo constante con los maestros, y en compartir la responsabilidad de la educación-desarrollo humano de los estudiantes con sus acudientes y consigo mismos, de forma coherente y con un pacto de convivencia institucional que ha sido enriquecido por todos los sectores de la comunidad escolar.

Procesos cognitivos-afectivos

Se entiende por procesos cognitivos el conjunto de operaciones de los seres humanos sobre una serie de representaciones mentales que subyacen a cualquier forma de aprendizaje, al desarrollo emocional y a la construcción social de cualquier individuo. La psicología social cognitiva entiende que los procesos cognitivos también se desarrollan al recibir estímulos de otras personas, grupos sociales o marcos sociales; mientras que la psicología del desarrollo se interesa por “el conocimiento de sí mismo, el conocimiento de los otros, la adaptación a las interacciones y a las situaciones sociales (tales como la comunicación, los juegos, las relaciones de poder) y el conocimiento de los fenómenos psicológicos (“metacognición”)” (Houdé, 2003, segunda definición).

En cuanto a la metodología, este proyecto se apoya en el método cualitativo, pues busca comprender comportamientos, circunstancias y acciones humanas generadas de manera natural en un entorno específico. Aquí, el investigador es un observador que participa y experimenta en esa realidad donde indaga, para generar análisis y establecer conceptos a partir de la mirada holística de los escenarios y personas que allí se encuentran. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1992), la investigación cualitativa inicialmente no plantea conjeturas comprobables, solo se observa y se participa sin invadir o cambiar inmediatamente la realidad de los sujetos.

Por otra parte, el método cualitativo acerca a la experiencia cotidiana, al detalle de las situaciones problemáticas y permite un análisis profundo: “la metodología cualitativa se refiere a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas (...) y su conducta” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 7); por ello, esta propuesta se inscribe en la investigación-acción (en adelante IA).

La IA busca transformar una realidad a través de la comprensión y participación activa de los individuos que la componen, de las dinámicas sociales y de asumir la enseñanza mediante procesos reflexivos que nunca son definitivos, incluyendo a los investigadores. Este tipo de investigación se enfoca en las inquietudes experimentadas por los docentes y estudiantes en la cotidianidad, buscando así mejorar prácticas educativas a partir del análisis de los elementos que configuran una situación problemática o susceptible de cambio; ello crea espacios de reflexión crítica individual y grupal, con el fin de planificar e introducir mejoras continuas.

La IA se propone iniciar con problemas prácticos, puntuales y fines concretos; nace en y para la práctica, pues, antes que corroborar una hipótesis, se busca transformar acciones, ideas, contextos y personas (Eliot, 1990). Los efectos de los cambios permiten dar “una justificación razonada de nuestra labor educativa (...) una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que hacemos” (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 34).

La IA plantea un proceso investigativo espiral en ciclos sucesivos, modelo que incluye cinco fases: diagnóstico (reflexión inicial); planificación; acción; observación y reflexión (parcial)-evaluación. Cabe notar que los nombres y el número de fases pueden variar. La presente propuesta se inscribe en la IA, pues busca transformar una realidad (fortalecer procesos cognitivos y de desarrollo humano en los estudiantes), mediante su comprensión y la colaboración activa de los involucrados, en este caso, estudiantes, docentes y padres de familia, asumidos como agentes de cambio en los procesos escolares.

Una vez abordados los planteamientos generales de la IA, es oportuno presentar los momentos de esta investigación, los instrumentos empleados en la recolección y análisis de la información y los participantes (co-investigadores). Durante el desarrollo del proyecto se han planteado seis fases que han permitido la reflexión y el continuo enriquecimien-

to del proceso, a saber: preparación; reflexión inicial; planificación; acción-observación; reflexión parcial y reflexión final, como se expone en la *Tabla 1*.

Tabla1. Fases de la investigación

Fase: 1. Preparación	
Objetivos	Instrumentos – medios – evidencias
<ul style="list-style-type: none"> • Definir la preocupación temática presente en la práctica educativa • Resaltar la importancia de las diferentes prácticas en la escuela que vinculan a maestros, padres y estudiantes para fortalecer procesos cognitivos y humanos • Identificar y constituir el grupo investigativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio de discusiones sobre las debilidades observadas en los grados 6° • Diagnóstico: reflexión inicial sobre la experiencia de cada docente en el primer bimestre con los estudiantes de grado 6° del Colegio VGP, en cuanto a procesos cognitivos y a habilidades sociales, evidenciados en la interacción con la comunidad y con las competencias en las áreas de conocimiento • Reflexión sobre la cada vez mayor importancia del acompañamiento a través de la dirección de curso en el grupo de estudiantes de 6° • Registro fotográfico del seguimiento del proceso
Fase: 2. Reflexión inicial	
Objetivos	Instrumentos – medios – evidencias
<ul style="list-style-type: none"> • Formular el problema e identificar sus elementos constitutivos • Recoger, analizar e interpretar los antecedentes • Plantear posibilidades estratégicas que permitan vincular familia y estudiantes • Discutir los resultados 	<ul style="list-style-type: none"> • Sesiones de discusión grupal • Desde 2006 hasta el 1 de Agosto de 2016 se encontraron 9 revistas colombianas indexadas en la base de datos Redalyc, para la disciplina de educación; se revisaron 1652 artículos, contenidos en 170 volúmenes, de los cuales se seleccionaron 24 que correspondían a los conceptos y antecedentes que sirvieron como marco de referencia a la investigación Lectura y análisis de los artículos • Registro escrito del proceso Reflexiones que permiten establecer los aspectos de los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales, que constituyen un punto de indagación susceptible de ser comprendido y trabajado desde la dirección de grupo como estrategia de acompañamiento

Fase: 2. Reflexión inicial	
Objetivos	Instrumentos – medios – evidencias
	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de propuesta de dirección de grupo conjunto en grado 6º, para generar trabajo en equipo vinculando estudiantes y padres para mejorar los procesos de aprendizaje y el desarrollo social-humano de los alumnos
Fase: 3. Planificación	
Objetivos	Instrumentos – medios – evidencias
<ul style="list-style-type: none"> • Definir los objetivos y logros esperados • Establecer los focos de atención sobre los cuales se reflexionará • Precisar la manera como se llevará a cabo el proceso investigativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Sesiones de discusión grupal que permiten establecer reflexiones, transformaciones necesarias y ajustes en la estrategia de acompañamiento a grado 6º, 7º, 8º, 9º, 10º y 11º, desde el año 2014 hasta el 2019; teniendo en cuenta a estudiantes con necesidades educativas especiales Aplicar y analizar pruebas estandarizadas (liberadas por el ICFES), grado 8º y 9º • Simulacros de prueba ICFES grado 10º y 11º • Identificar estilos de aprendizaje en el año 2016, a partir de test. Aplicación de RunayaySoft. Se incluyen estudiantes con necesidades educativas especiales • Formación como conciliadores frente al conflicto escolar. Programa Hermes, Cámara de Comercio de Bogotá • Visitas a universidades y ferias universitarias, como herramienta en la orientación vocacional (Anexo 4.6)
Fase: 4. Acción - Observación	
Objetivos	Instrumentos – medios – evidencias
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar el plan de acción • Reorientar y fortalecer las acciones desarrolladas • Identificar la viabilidad de las estrategias planteadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Sesiones de discusión grupal para establecer los ajustes al acompañamiento y favorecer los procesos estudiantiles • Reuniones con padres y estudiantes donde se plantean-desarrollan estrategias y actividades que vinculan activamente a padres y estudiantes en los procesos • Reflexiones del equipo de maestros sobre los avances observados en los estudiantes a partir del trabajo propuesto • Reflexiones con el grupo de estudiantes sobre las actividades desarrolladas y su influencia en el fortalecimiento de sus procesos académico-afectivos • Reflexiones grupales con los padres de familia sobre las actividades y procesos

Fase: 4. Acción - Observación	
Objetivos	Instrumentos – medios – evidencias
	<p>de acompañamiento a estudiantes, tanto académico como emocional, y los cambios observados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de pruebas SABER para determinar el desarrollo de competencias y posibles refuerzos • Test para establecer estilos de aprendizaje, intereses, aptitudes e inteligencias múltiples. (Ver referencias) • Análisis individual y colectivo de pruebas Saber • Análisis individual y colectivo de test de estilos de aprendizaje • Cruce de información entre pruebas Saber y test de estilos de aprendizaje, para determinar posibles refuerzos, asignación de servicio social, participación en actividades extracurriculares y extraescolares, centros de interés y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, a nivel grupal e individual.
Fase: 5. Reflexión parcial	
Objetivos	Instrumentos – medios – evidencias
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar el proceso investigativo • Analizar las situaciones particulares de los estudiantes • Proponer posibilidades de mejoramiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Sesiones de discusión grupal con estudiantes, maestros y padres de familia, para evaluar las transformaciones evidenciadas en el proceso académico de los estudiantes y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, a partir del acompañamiento desde dirección de grupo • Establecer las necesidades y opciones de estudiantes que no responden académica o emocionalmente, durante el proceso, a las estrategias planteadas por el proyecto. Además, identificar estudiantes con necesidades educativas especiales • Refuerzo a estudiantes con dificultades en el desarrollo de competencias académicas y emocionales.
Fase: 6. Reflexión final	
Objetivos	Instrumentos – medios – evidencias
<ul style="list-style-type: none"> • Establecer el nivel de impacto de la propuesta investigativa en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes participantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones finales sobre la influencia del acompañamiento (dirección de grupo) en procesos académicos y desarrollo humano • Sesiones de entrevistas a maestros, profesionales e instituciones externas que se vincularon al proceso

Fase: 6. Reflexión final	
Objetivos	Instrumentos – medios – evidencias
	<ul style="list-style-type: none"> • Sesiones de entrevista, en 2020, a estudiantes graduados en 2019 sobre la influencia del proyecto en la construcción de su proyecto de vida académico y emocional

Nota. Fuente: Elaboración propia

Los instrumentos de recolección de información fueron: registros escritos (procesos seguidos a estudiantes a través de conductos institucionales) y fotográficos, para la construcción y seguimiento de la propuesta; entrevistas semiestructuradas con preguntas flexibles; aplicación y análisis de pruebas estandarizadas liberadas por el ICFES, que evalúan las competencias estudiantiles en áreas básicas y, además, determinan su capacidad para resolver problemas de diferentes niveles de complejidad (ICFES, 2013); aplicación y análisis de un test sobre estilos de aprendizaje, intereses, aptitudes y actitudes, propuesta para identificar factores que favorecen el proceso académico; y sistematización de los resultados de simulacros realizados con los grados 8° a 11°.

Resultados

A continuación, la *Tabla 2* permite evidenciar la relación entre objetivos y resultados.

Tabla 2. Fases de la investigación

Objetivo	Determinar si las actividades de dirección de grupo y la aplicación de pruebas estandarizadas favorecen el desarrollo de competencias	
Resultado esperado	Determinar el nivel de desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas y en la proyección de la vida académica	
Resultado obtenido	Indicador verificable del resultado	Observaciones
Los análisis de resultados evidencian niveles de desempeño, en áreas específicas, que permiten orientar y reconocer el proyecto de vida académico	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de pruebas • Tablas de análisis • Registro fotográfico • Recolección de información en estudiantes de la promoción 2019 	Establecer la influencia de las estrategias aplicadas sobre la consolidación de los proyectos de vida de los estudiantes

Objetivo	Identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la promoción 2019, mediante test		
Resultado esperado	Lograr la caracterización de los estilos de aprendizaje, intereses y aptitudes de los estudiantes, para mejorar las prácticas de enseñanza y estimular el desarrollo de su proyecto de vida		
Resultado obtenido	Indicador verificable del resultado	Observaciones	
Identificación de intereses, actitudes, habilidades, tipo de inteligencia y formas de aprender de estudiantes, para orientar y fortalecer su proyección académica	<ul style="list-style-type: none"> • Tablas estandarizadas con análisis de cada estudiante • Las gráficas comparativas, por cursos y estudiantes, permiten a los maestros mejorar prácticas de enseñanza 	Comparar los resultados de los test con la orientación del proyecto de vida de los estudiantes, luego de su graduación	
Objetivo	Identificar impacto de propuesta de acompañamiento desde dirección de grupo sobre proyectos de vida de estudiantes de promoción 2019, del colegio VGP		
Resultado esperado	Retroalimentación, equipo dirección de grupo, maestros, estudiantes y padres, para identificar aspectos positivos de la propuesta y elementos por ajustar para replicar la experiencia investigativa		
Resultado obtenido	Indicador verificable del resultado	Observaciones	
Reuniones de equipo y entrevistas son insumos para el análisis y ajuste de acciones y actividades para replicar la experiencia investigativa	<ul style="list-style-type: none"> • Audios de entrevistas a maestros, estudiantes y padres de familia • Listado de egresados 2019 con su actividad actual 	Se concreta un registro sonoro de la visión de los estudiantes, padres y maestros sobre el impacto del proceso realizado	

Nota. Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

El presente ejercicio de investigación deja conclusiones susceptibles de múltiples análisis desde los ámbitos personal, académico e institucional. Las reflexiones pueden ser tomadas como punto de referencia por otros investigadores que pretendan seguir las mismas líneas conceptuales y metodológicas o, por el contrario, debatirlas y objetarlas. Cualquiera sea el caso, se hacen algunas recomendaciones para el mejoramiento de las prácticas docente e investigativa, en función de los procesos educativos:

1. Los seis años de trabajo con estudiantes, padres de familia y el equipo de maestros, permitieron evidenciar la consolidación de un grupo con más sentido de identidad y confianza para resolver problemas académicos y de convivencia, lo cual favorece la coherencia en la relación maestro-estudiante-acudiente. Además,

- al configurar un grupo de maestros que se compromete a acompañar el proceso durante los ciclos abordados por el proyecto, se pueden conocer, valorar y entender mejor los contextos familiar y sociocultural de los estudiantes. Dichos logros se dieron desde la intencionalidad con la que fueron desarrolladas las distintas actividades a lo largo de los seis años.
2. Actividades como la revisión del pacto de convivencia, enfocada al enriquecimiento de los estudiantes, favorecen el diálogo abierto y franco, que fortalece su desarrollo socio-afectivo. Al ser compartidos y analizados con el grupo de trabajo, los resultados de pruebas estandarizadas, relacionados con la verificación de avances en el desarrollo de competencias cognitivas, permiten generar estrategias en el aula de clase que fortalecen procesos meta-cognitivos, los cuales favorecen el desarrollo de autonomía en aspectos académicos y emocionales.
 3. El índice de aprobación del año 2014 a 2019 ha sido significativo, comparado con el registro de pérdida y deserción de años anteriores. De acuerdo con el análisis de esta información, el acompañamiento desde el proyecto, realizado permanentemente por maestros, orientación, coordinación y padres de familia, fue importante para lograr la disminución.
 4. Entre los logros obtenidos a través de la dirección de grupo conjunta, como estrategia durante seis años, se cuentan la mejora del desempeño académico y la disminución de los niveles de agresión y violencia en los grupos participantes.
 5. La aplicación de pruebas estandarizadas, así como la aplicación del test de estilos de aprendizaje y los simulacros en 2018 y 2019, permitieron identificar los estilos de aprendizaje, intereses, habilidades cognitivas y la forma como los estudiantes prefieren aprender. El material se convirtió en herramienta valiosa para el equipo de maestros, pues el análisis de la información permitió reorientar las actividades del aula y ubicar a los estudiantes que requerían refuerzos. Así mismo, fue posible conformar centros de interés a futuro, que fortalecerían la consolidación del proyecto de vida de los estudiantes. El ejercicio de meta-cognición les proveyó de elementos de auto-observación, para identificar sus fortalezas y debilidades, beneficiando la estructuración de su proyecto de vida.
 6. La vinculación de la Fundación Elvia María se dio en 2018; al conocer el proyecto y sus alcances, ofreció apoyo académico a

- 18 estudiantes de grado 11º, lo que permitió fortalecer y motivar al grupo para aspirar a opciones de educación superior de alta calidad.
7. Los resultados en la Prueba Saber 11º de 2019 ubicaron al Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, jornada mañana, en el puesto 3.325 a nivel nacional y en el 676 a nivel distrital; un ascenso de 600 puestos en el escalafón de colegios por resultados de las pruebas estandarizadas, en relación con el año 2018, cuando ocupó el puesto 3.925 a nivel nacional.
 8. Entre los 90 egresados de 2019, se recolectó información de 57 jóvenes, de los cuales 51 están en la educación superior, pública (27) o privada (24); las carreras o áreas elegidas son afines a los perfiles identificados durante el proceso del proyecto. Un número significativo de estudiantes trabaja y estudia (22) y solo tres se encuentran actualmente sin ocupación. El balance es bastante positivo, pues más de la mitad de ellos ha estructurado su proyecto de vida desde lo académico y el desarrollo de competencias para la vida. En las entrevistas realizadas a una muestra aleatoria de 10 estudiantes, se evidenció que el trabajo de seis años de implementación del proyecto de dirección de grupo, tuvo fuerte influencia en la definición de sus proyectos de vida y las decisiones tomadas para ser ciudadanos que aporten a la sociedad.
 9. Desde la perspectiva de los padres de familia, a pesar de que inicialmente percibieron el proyecto como un proceso difícil: “Eso de la dirección de grupo con un grado de 120 estudiantes, y que uno no sabría a quién acudir en un momento determinado para recibir un informe”; con el tiempo se convirtió en opiniones que entendían la experiencia como un trabajo donde se respiraba la integración de todos los estudiantes, entre los cursos, y buena comunicación entre pares, al igual que con los directores de grupo. A pesar de que algunos estudiantes abandonaron el proceso por distintas circunstancias, fue posible verificar que les quedó la sensación de haber participado de una labor que les consolidó como personas, orientándoles en su proyecto de vida, situación que los padres hoy reconocen y agradecen.
 10. Para futuros proyectos, recomendamos usar alguno de los programas de cómputo útiles para analizar la gran cantidad de datos, las entrevistas y observaciones de aula que resultan de un proceso tan largo.

Referencias

- Bolívar, A. (2010, Julio-Diciembre). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 3, No. 5, pp. 79-106.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Houdé, O. (2003). *Diccionario de ciencias cognitivas: neurociencia, psicología, inteligencia artificial, lingüística y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ICFES. (2013). *Orientaciones para la lectura e interpretación de los resultados de SABER 5° y 9° 2009. Guía para los establecimientos educativos*. Obtenido desde www.icfes.gov.co/resultados/pruebas-saber-resultados
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2003). *Directiva No. 3 de 2003. Orientaciones para aplicar el Decreto 1850 de 2002*. Obtenido desde https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-86194.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Estándares básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales*. Obtenido desde http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf3.pdf
- Riveros, A. (2012, Mayo-Agosto). La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. *Revista educación y educadores*, Vol. 15, No. 2, pp. 289-301. Universidad de La Sabana.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1992). *Introducción a la observación participante* (Cap. 2). Buenos Aires: Paidós.

Educación artística plástica-visual en contextos digitales: usos y apropiaciones de la plataforma YouTube por los jóvenes

Zulma Patricia Sánchez Beltrán¹

Resumen

Aquí se exponen los resultados más relevantes de una investigación pedagógica², desarrollada entre 2015 y 2019 con estudiantes de grado once del colegio público José María Córdoba. Luego del trabajo de campo realizado con los jóvenes, mediante la micro-etnografía y la investigación pedagógica

-
- 1 Docente de dibujo artístico, Colegio José María Córdoba; Doctora en Educación, Doctorado Interinstitucional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magister en Historia y Teoría del Arte, Universidad Nacional; Artista plástica-visual, Academia Superior de Artes de Bogotá –ASAB– U. D.
 - 2 Inicialmente, la investigación ha sido socializada en el colegio mediante muestras y exposiciones guiadas de los trabajos; a nivel nacional, en el Congreso Internacional de Educación Artística 2015 U.D.F.J.C.; a nivel internacional, en el I Congreso de prácticas docentes innovadoras en educación de Iberoamérica y el Caribe, abril de 2018, Ciudad de México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa ILCE. Se han presentado algunas publicaciones derivadas del desarrollo de la investigación: “Language Reconfigurations: From Literate Culture to Visual and Audiovisual Culture”. En *Journal of Humanities, Arts and Social Science* (2020), 4(1), pp. 79-88; *Investigación en educación artística más allá de los riesgos, la búsqueda por las posibilidades, en (pensamiento), (palabra)... y obra*. ISBN 2008-804X. UPN (2017-Julio). Un capítulo de libro: “Antecedentes de la educación artística plástica visual en Colombia: revisión de revistas científicas 2004-2014”. En *Colombia, lenguaje, cultura e investigación: problemas emergentes en educación* (2015), pp. 105-129. Ed. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, ISBN 978-958-8897-40-0.

a través de las artes plásticas-visuales, fue posible comprender las relaciones entre la Educación Artística Plástica-Visual (EAPV) y los repertorios tecnológicos contemporáneos (RTC), en función del aprendizaje, a partir de tres ejes básicos: el lenguaje, la estética y el “agenciamiento”. Partiendo de ellos, tanto la EAPV como los RTC apelan al uso de lenguajes distintos a los de la cultura alfanumérica y letrada, con predominancia de los lenguajes visual y audiovisual —pasando por los narrativos, corporales y poéticos, entre otros—, donde lo estético opera como potencia de las capacidades “agenciativas” juveniles, de las que emergen lenguajes potenciales de comunicación y movilización crítica.

En este sentido, los jóvenes encuentran prácticas discursivas y enunciativas con las cuales pueden participar en el complejo cultural como agentes antes que espectadores, consumidores o usuarios. Por tanto, se hace necesario brindar y consolidar, no solo instrumentos, herramientas e infraestructura tecnológica, sino cualificar lenguajes que reviertan en otras formas de pensamiento y prácticas pedagógicas, las cuales les permitan ocupar posiciones críticas frente a los hechos culturales, en el marco de los contextos digitales.

Palabras clave: Educación artística plástica-visual, repertorios tecnológicos contemporáneos, lenguaje, estética, agenciamiento.

Preludio

Durante la última década, ha sido común escuchar que las tecnologías de la comunicación y la información han cambiado de manera general las prácticas sociales, particularmente de los jóvenes. Se ha producido un tipo de celeridad, urgencia y diacronía respecto al quehacer de la escuela y profesores que, a nivel pedagógico, desde diferentes áreas, es necesario pensar, investigar y reflexionar, especialmente en cuanto a los jóvenes y sus prácticas en el contexto de lo digital, desde lo escolar o en articulación con los escenarios educativos.

Así, aparece la pregunta por el papel de los jóvenes, considerados como herederos de los repertorios tecnológicos contemporáneos (RTC)³, pero también generadores de la “cibercultura” (Levy, 2007), es decir, quienes se han apropiado con mayor fuerza de los actuales repertorios tecnológicos, de las incidencias de tales prácticas y de su implementación en la escuela. Para el caso particular de esta investigación, fue necesario

considerar los contextos específicos desde los que los RTC han afectado a las artes plásticas-visuales, en términos de producción, circulación, acceso, consumo, usos y apropiaciones del conocimiento que conllevan.

Entonces, se reconoce la educación artística plástica-visual (EAPV) como determinante en la comprensión y transformación de los denominados “discursos visuales en la red”, incluidos los de las artes plásticas-visuales en una dimensión expandida⁴. Cabe señalar que aunque la EAPV en contextos digitales puede ser vista como parte de un discurso ideológico-político del momento⁵, la discusión se ancla en las prácticas juveniles, por ser esta población la que, día a día, se encuentra conectada a los RTC, convirtiéndolos en parte de su cotidianidad, recreándolos y resignificándolos desde estos nuevos escenarios; un hecho que se ha incrementado aún más durante la última década, como efecto de la masificación del internet en Latinoamérica.

Por tanto, en la presente investigación se asume a los estudiantes de grado once, del Colegio José María Córdoba (JMC) de Bogotá, como jóvenes con prácticas cotidianas propias, en constante relación con la dinámica escolar, donde los actuales RTC, y con ellos las culturas visual y digital, son las formas más cercanas a sus sistemas de percepción, in-

- 3 Se plantean como repertorios tecnológicos contemporáneos (RTC), en lugar de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), debido a las distancias teóricas expuestas por Rueda, Fonseca y Ramírez. (2013) y Rocío Gómez (2012), para quienes los RTC, antes que instrumentos, suponen ambientes desde y con los cuales es posible crear, socializar y aprender; así como escenarios de y para la acción común, la producción y diseminación de saberes y afectos, que permiten potenciar e integrar competencias de distinta índole.
- 4 Fredman (2005), afirma que gran parte de la cotidianidad juvenil se concentra en el contacto con las imágenes tecnológicas, los juegos de ordenador y la búsqueda por la red, especialmente fuera de la escuela, donde las imágenes artísticas son solo parte del gran universo visual devenido por la red.
- 5 Se hace referencia a los discursos ideológico-políticos del momento. Por un lado, el cambio de nominación y regulación de lo que hasta 2009 fue el Ministerio de Comunicaciones (ahora Ministerio de las TIC); hecho que llevó a que las políticas educativas contaran con la bandera de la implementación de las TIC, transversalmente, en el sistema y currículos educativos; muestra de ello es la directriz dada por la SED en 2013 al programa Currículo para la excelencia, que establece como obligatoria la articulación de las TIC a todas las áreas del currículo escolar. Dicha articulación e implementación se ha quedado en la teoría, pues, en la práctica, varias instituciones educativas distritales no cuentan con la infraestructura necesaria para que docentes y estudiantes puedan trabajar con ellas en sus ámbitos académicos.

tereses y valoraciones, las cuales reconfiguran, no solo sus centros de atención e interés y sus estilos de comportamiento, sino los modos de circulación del saber y la cultura, así como las formas de aprendizaje.

Surge entonces una posible comprensión de las complejas relaciones entre la EAPV, los RTC y los jóvenes, cuyo factor común es la educación misma. Así, el objetivo general de la investigación fue comprender las relaciones entre la educación artística plástica-visual y la cultura digital en función del aprendizaje, mediante los usos y apropiaciones que los jóvenes de grado once hacen de la plataforma YouTube. El interés está en los usos y apropiaciones de dicha plataforma con fines de aprendizaje y en el ámbito específico de la EAPV; es decir, las tácticas pedagógicas creadas por los jóvenes, no solo como estudiantes, sino a las que recorren como usuarios de RTC.

En esa medida, a la luz de la enseñanza y aprendizaje, aparecen dos preguntas articuladoras: ¿Qué transformaciones se producen en la educación artística plástica-visual en los contextos de la cultura digital?; y ¿cómo usan y se apropian los jóvenes de plataformas como YouTube para fines de aprendizaje de saberes particulares? Se buscó entonces articular la educación artística plástica-visual, propia de la cultura escolar, con la cultura visual y digital adquirida por los jóvenes en su cotidianidad, sin que ninguna niegue a la otra u olvide las necesidades y complejidades del mundo real de los jóvenes y sus propias experiencias.

Así, el análisis de las relaciones entre EAPV, RTC y juventud, en función de los procesos educativos llevados a cabo en escenarios escolares, es un aporte a la reflexión de diferentes líneas de estudio pedagógico, por ejemplo, las que abordan las incidencias de las tecnologías sobre la educación, el estatuto de las artes en la escuela, así como el estudio de los jóvenes en la escolaridad. De igual manera, como el énfasis de reflexión no se centra exclusivamente en la comprensión y producción de contenidos visuales y/o gráficos que se atribuirían, en este caso, al quehacer artístico, sino, de manera importante, a las relaciones estético-visuales como ejes fundamentales para la práctica educativa, puede servir como referencia para los maestros en la implementación de los RTC en la escuela y las prácticas de aprendizaje.

Se trata de una reflexión importante para los tiempos donde la educación se ha visto enfrentada, de manera programada o emergente, a la implementación de procesos de formación académica cada vez más

articulados a los RTC y a las dinámicas propias de la virtualidad y los discursos que la componen. Este trabajo permitiría comprender que los RTC son más que herramientas mediante las cuales se genera un desplazamiento de las dinámicas presenciales a las virtuales, o exclusivamente un recurso de información, pues, al estar compuestos por un lenguaje y una estética, y al ser escenario de participación, requieren de una lectura e intervención desde una perspectiva agenciativa, es decir, una visión donde maestros y jóvenes sostienen relaciones activas en la práctica educativa, que trascienden el consumo y uso técnico de dichos repertorios, a partir de su comprensión e interacción estética-visual y audiovisual constitutiva.

Investigación pedagógica con los repertorios tecnológicos contemporáneos y las artes plásticas-visuales

De acuerdo con Irene Vasilachis (2009), no hay una sola forma de realizar investigación cualitativa, ésta varía según las diferentes tradiciones metodológicas y conceptuales de las disciplinas, y conlleva procesos de indagación para explorar un problema humano o social. Por ello, esta investigación es de corte cualitativo, en tanto acto interpretativo que descubre, describe y explica los fenómenos sociales e individuales a partir de la teoría, en relación directa con los fenómenos y prácticas estudiadas. Un proceso investigativo con dos fases metodológicas: la primera, un trabajo microetnográfico en el Laboratorio Ático de la Pontificia Universidad Javeriana y, la segunda, una investigación pedagógica a través de las artes plásticas-visuales en la institución escolar; dos escenarios distintos pero complementarios.

Como se ha mencionado, la investigación se desarrolló con estudiantes de grado once del colegio público José María Córdoba de Bogotá, un solo grupo constante de 21 jóvenes, 11 mujeres y 10 hombres, de entre 15 y 18 años. A modo de caracterización⁶, en términos de infraestructura tecnológica, 60% de ellos utiliza el computador con tiempo de uso limitado por ser familiar; 30% también sostiene un uso limitado, pero

6 Cabe señalar que sus dinámicas familiares varían entre estructuras familiares nucleares y monoparentales, con predominancia de figura materna, ingresos económicos provenientes de actividades independientes formales, informales y empleos, situándose en un nivel socioeconómico de estrato 2 o menor, pues no solo habitan en el sector, sino que provienen de barrios de la localidad de Ciudad Bolívar.

accede en un café internet o bibliotecas públicas; solo 10% afirma contar con computador de uso exclusivo, y el promedio de navegación en la red es de tres a cinco horas diarias. Así, aunque los jóvenes suponen ser nativos digitales⁷, no todos lo son, por sus límites en cuanto a recursos materiales y acceso a la red. Para algunos, su mayor cercanía al mundo digital está mediada por las clases, especialmente de informática, en la institución escolar.

Así, cabe mencionar que algunos jóvenes de este grupo manifiestan dificultades y complejidades específicas en su historia de vida y contexto familiar, las cuales redundan en falta de acceso a ciertos medios tecnológicos particulares, y a otros marcos de referencia, en general. Para ellos, tanto la escuela como el trabajo desarrollado en convenios con otras instituciones suponen, no solo el desarrollo de una sesión formativa, sino una ventana a otros contextos, miradas y posibilidades, que pueden revertirse en sus cotidianidades personales y escolares, incluso en sus proyectos de vida.

Teniendo en cuenta lo anterior, la primera fase de la investigación, de micro-etnografía, se desarrolló en el Laboratorio Ático, pues fue imposible hacerlo en la institución escolar debido a las ausencias y dificultades, en términos de infraestructura y herramientas eficientes y suficientes⁸. El laboratorio funcionó como campo de observación participante, teniendo como técnicas de recolección de datos la elaboración de diarios de campo de la investigadora; también se informó por medio de otros instrumentos, como bitácoras o escritos de los jóvenes sobre lo sucedido durante la sesión, donde narraban cómo realizaron las búsquedas.

Así mismo, se realizaron entrevistas y contra-entrevistas semiestructuradas, orientadas a evidenciar los usos, logros y limitaciones de las

7 Según Gabelas (2010), uno de los discursos empleados para describir la cultura juvenil está determinado por definirla como la generación nacida entre videojuegos, dispositivos móviles e internet y que, por lo tanto, está preparada para manejar interfaces, gestionar sus agendas digitales de amistades y contactos, discriminar la información electrónica y navegar por la red.

8 Pese a las directrices, tanto del Ministerio de las TIC, como de las políticas educativas, su implementación -transversal, en el sistema y en los currículos educativos colombianos- se ha quedado en la teoría; en la práctica cotidiana, la mayoría de instituciones públicas escolares no cuenta con la infraestructura necesaria, mucho menos con la conectividad respectiva para desarrollar actividades como las propuestas en esta investigación.

búsquedas en términos de la enseñanza- aprendizaje; por último, una ruta virtual a través del correo electrónico, para que los jóvenes enviaran de manera individual, y más detallada, los enlaces de los videos que encontraban, así como los comentarios de cada uno y las razones de sus elecciones⁹; apuntando al reconocimiento y comprensión de sus usos y apropiaciones de los RTC, en los procesos constantes de relaciones e interacciones que se construyen y no se pueden asumir como naturalizadas.

Ahora bien, la investigación pedagógica a través de las artes plásticas-visuales (en adelante IPAPV), surge como planteamiento metodológico de la autora tras la búsqueda de rutas y métodos investigativos en educación artística. Se hace distinción y diferencia de la conocida investigación basada en artes (IBA), toda vez que ella tiene un planteamiento centrado en las artes, cuya aplicación se dirige especialmente a la investigación desde el arte y la formación para artistas, sea cual sea la disciplina, asunto debatido desde la educación artística escolar.

La IPAPV no se basa en las artes en términos estrictos y especializados, como tampoco se dirige a la formación de artistas; más bien, se trata de un método que contempla los diversos contextos educativos y procesos pedagógicos que pueden desarrollarse a través de las artes plásticas-visuales en una dimensión expandida, que articula lo pedagógico y lo artístico en su especificidad plástica-visual. Se trabaja por medio de formas visuales, sistemas de comunicación visual y audiovisual, entre otros, así como la heterogeneidad de medios análogos y digitales, enfatizando sus cualidades estéticas en tanto formas de presentación y representación de la subjetividad; dando sentido y orden a las experiencias, permitiendo la indagación y recolección de la información mediante otros lenguajes.

Por tanto, para el registro y análisis de los aprendizajes no verbales ni explícitos en dichos ejercicios, además de solicitar narrativas escritas y orales a los jóvenes sobre sus creaciones y productos visuales y audiovisuales —acudiendo a métodos como la teoría de autor, que permiten la explicación directa del joven sobre lo que representó y expresó—, se

9 Dada la amplitud y la variedad de los videos, y las limitaciones de tiempo, no era posible visualizar y socializar todos y cada uno de los videos, pero se buscó reconocer el proceso y las percepciones de cada joven y sus hallazgos. Esta “ruta virtual” supuso solo un momento dentro del proceso micro-etnográfico, por lo cual no se hizo necesaria una etnografía virtual: el 90% de la observación y seguimiento se realizó de manera presencial en Ático y en las instalaciones del salón de clase.

realizaron dos matrices básicas: una para analizar las imágenes fijas y otra para las imágenes en movimiento o audiovisuales. Las matrices se crearon adaptando y reelaborando los métodos de análisis para la imagen fija y el método de lectura de imágenes de Aparici (2009), que buscan categorizar los conocimientos, acciones, decisiones y mensajes que convergen en la imagen a partir de tres dimensiones: objetivante, de anclaje, y vinculante y de articulación.

A grandes rasgos, la información recogida por cada uno de los instrumentos se tabuló, transcribió y sistematizó con las siguientes herramientas: 20 diarios de campo de la docente (DC); 90 bitácoras de los jóvenes (BJ), que recogieron sus percepciones de cada sesión en Ático; 75 correos de la “ruta virtual” (RV); 21 entrevistas (ES) y 21 contra-entrevistas semiestructuradas (CE)¹⁰; 126 narrativas visuales y 20 audiovisuales; y 42 encuestas (E), para un total de 414 registros. Toda la información recogida con el trabajo de campo, tanto en el laboratorio Ático, como en la institución escolar JMC, en cada una de las fases y sus respectivos instrumentos, ha sido analizada, triangulada e interpretada desde el análisis de contenido con alcance descriptivo e interpretativo. Se logró indagar, catalogar e identificar los datos relevantes para establecer análisis y contrastes de frecuencias entre ideas, criterios y palabras reiterativas o redundantes y, finalmente, triangular los análisis e interpretaciones obtenidas desde un ejercicio cualitativo triangular

Interludios, hallazgos, sobre los usos de la plataforma Youtube por los jóvenes, y sus apropiaciones

Una de las preguntas articuladoras, y uno de los objetivos de la investigación, se centró en los usos y apropiaciones de los jóvenes de la plataforma para fines de aprendizaje de saberes particulares¹¹. A nivel inicial, expresaron:

Aunque la información era clara, no me gustó porque el audio me parece no era el adecuado (RV.N. 16 años)¹²

Es como una pequeña introducción a este programa, que se ve fácil, pero igual el video está bastante incompleto (RV.C. 16 años)¹³.

10 La contra-entrevista supone una segunda entrevista posterior a varias sesiones en el laboratorio Ático y de la primera entrevista, buscando determinar, verificar, ampliar y/o complementar información; lo cual permitió depurar afirmaciones y percepciones de los jóvenes en torno a los usos y apropiaciones de la plataforma.

Este video no me gustó mucho porque la forma en que nos brinda la mayor parte de información es de manera textual, perdería la gracia el video (RV.C. 16 años)¹⁴.

Así, a partir de sus propias experiencias con la plataforma, los jóvenes identificaron sus ventajas y desventajas, reconociendo y consolidando los posibles usos -más allá del entretenimiento y el ocio-, con fines didácticos y pedagógicos, mediante el análisis y cuestionamiento de los videos encontrados, las búsquedas realizadas, la duración del video, la profundidad de los contenidos y la calidad y pertinencia de las imágenes presentadas, junto a la simultaneidad y asertividad entre narración visual y auditiva. Demuestran reflexión sobre los criterios de los contenidos trabajados (fechas, contexto social, técnicas, materiales, autores, imágenes u obras), la recurrencia, facilidad o escasez de circulación de ciertos temas, los movimientos artísticos o artistas y el idioma en que son presentados los videos. También evidencian criterios de gusto y selección de videos, más allá de sus atractivos visuales y sonoros, incliniéndose por la claridad explicativa, la argumentación, la amplitud de la información, complementariedad y coherencia entre los datos brindados visual-auditivamente y, en general, el sentido mismo del video. Al respecto, los jóvenes expresaron apreciaciones, como:

Me gustó porque este video, es muy interesante, ya que explica y argumenta muy bien cada parte que trata sobre este movimiento (RV.K. 15 años)¹⁵.

11 Los temas planteados para la búsqueda en Ático durante la fase micro etnográfica, así como el desarrollo de las narrativas visuales y audiovisuales en la IPA-PV, hacen parte de la planeación propuesta por la docente para los grados once. Teniendo en cuenta que es el último grado, se propone identificar y reconocer los movimientos artísticos de los últimos tres siglos como parte de la historia general de la sociedad y, en particular, de la colombiana; entendiendo la producción artística y las imágenes plásticas-visuales como parte de contextos específicos, tiempos y espacios que no están aislados del devenir social y cultural de las diferentes sociedades. A su vez, se hace necesario reconocer la matriz de gran parte de lo que actualmente se conoce como la cultura visual o los ecosistemas visuales, donde aparecen el dibujo, la pintura, la fotografía, el cine, el video y lo multimodal, como copartícipes de lenguajes e iconicidades similares entre sí, reapropiadas, recreadas y resignificadas según intereses y necesidades en el tiempo-espacio.

12 https://www.youtube.com/watch?v=CjRvDLJtAKQ&feature=youtu_gdata_player

13 Video disponible desde <https://www.youtube.com/watch?v=5Nt5J8YK-no&app=desktop>

Me pareció muy interesante, por la explicación y exaltación del cómo explicaban y mostraban pinturas de postimpresionismo (RV.M. 16 años)¹⁶. Un video bien explicado, buena representación de lo que se habla y bastante animado, por la música de fondo (RV.M 15 años)¹⁷.

En términos generales, se dieron reflexiones en torno a la plataforma YouTube y su funcionamiento, cobrando relevancia la circulación de los contenidos audiovisuales y el acceso a los mismos, más allá de las lógicas y estrategias comerciales de su funcionamiento, a pesar de que de ellas depende la circulación y acceso a los contenidos. Surgen usos y apropiaciones críticas de la plataforma que comprueban algunas limitaciones, carencias y vacíos de YouTube -los cuales, al parecer, legitiman y repiten sesgos propios de la cultura occidental-, comentando:

El día de hoy lo que investigamos fue sobre artistas colombianos del siglo XX-XXI, aunque en internet se encuentra muy poco, porque creo yo que en Colombia el interés que se presenta en los movimientos artísticos es poco, poco lo que se habla también de ellos (ESE.K. 16 años).

Me fue más o menos, en algunos, al principio había algunos con idiomas diferentes al de nosotros y era poco comprensible, comprendía, entendía palabras pequeñas (ESE.L. 16 años).

Estos usos, apropiaciones y prácticas digitales de YouTube, en función del aprendizaje, suponen acercamientos iniciales e “indiciales” a otros recursos y lenguajes mediante medios de la cotidianidad, además de las habituales tecnologías educativas, como los libros y textos -de los cuales carecen, no solo los colegios, sino especialmente los jóvenes-, relacionadas con las artes plásticas-visuales.

Los usos de la plataforma YouTube, ejercidos por los jóvenes, dan cuenta de un hacer intencionado y de un sentido en dicho hacer. Suponen una relación entre acciones cotidianas y sentidos que se refiere a conductas y comportamientos, donde se establece la convivencia con lo otro (para este caso, con los RTC, específicamente YouTube), más allá de prácticas

14 Video disponible desde <https://www.youtube.com/watch?v=-A1rB42m07E>

15 Video disponible desde https://www.youtube.com/watch?v=847y5CGCqys&feature=youtube_gdata_player

16 Video disponible desde <https://www.youtube.com/watch?v=u-HB0dJ3eXw&app=desktop>

17 Video disponible desde <https://www.youtube.com/watch?v=8miKFnBfhO4&app=desktop>

mediáticas. Implican ejercicios socioculturales, pues los usos permiten a los jóvenes acceso, identificación, reconocimiento, intercambio y participación social desde lo cultural. Estos usos y prácticas de YouTube amplían los marcos tradicionales de referencia en las formas y procesos comunicativos -de aprendizaje mediante lo audiovisual- que, además, determinan y evidencian acciones de tipo pedagógico y didáctico, adaptados y aplicados por los jóvenes en su beneficio.

Esto, creería yo, nos ayuda a entender más a fondo los temas vistos, que trabajamos en clase, me parece que hoy en día las ayudas tecnológicas que nos ofreció la Javeriana nos permiten ver de otras formas cosas que no hemos visto en algunas clases. Me gustaría que esto se aplicara en diferentes clases, ya que uno puede investigar más a fondo (C.E.F. 17 años).

Entonces, es posible afirmar que los usos de YouTube, ejercidos por los jóvenes, van más allá de procedimientos reproducidos o comportamientos estereotipados, pues suponen maneras de empleo con que tramitan y gestionan acciones con inventiva propia. Ello subordina el trabajo de hormiga del consumo, ya sea para el caso de la escuela, y su negación o resistencia al uso de estas plataformas como recursos educativos o didácticos, o para el de la visión naturalizada de los usos de los jóvenes a los RTC como meros instrumentos de información y entretenimiento. Se evidencia un manejo activo, crítico y sensible que permite emplear la plataforma desde otros registros, usos de YouTube con una trayectoria didáctica atribuida por los mismos jóvenes, como resultado de las complejas interacciones entre las aplicaciones iniciales, las apropiaciones y las prácticas desarrolladas posteriormente.

Agenciamiento en la relación RTC y educación artística plástica-visual

Para la segunda fase metodológica, bajo la investigación pedagógica a través de las artes plásticas-visuales, el interés se enfocó en los usos y apropiaciones de los jóvenes sobre los contenidos encontrados en la primera fase, y los procesos y elaboraciones de sus narrativas visuales y audiovisuales. En el marco del proceso desarrollado, los jóvenes realizaron cinco narrativas visuales y dos audiovisuales; para efectos del presente artículo, el interés se centra en dos narrativas visuales y las dos narrativas audiovisuales (*Figura 1, Figura 2 y Figura 3*)¹⁸.

Figura 1. Narrativas visuales creadas en torno a una problemática, asociándola con un movimiento artístico



Nota. Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Narrativas visuales basadas en el rastreo y apropiación de imágenes



Nota. Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Narrativa audiovisual



Nota. Fuente: Elaboración propia¹⁹

18 Para el ejercicio los jóvenes escogían una imagen original, artística o no, rastreaban otra versión de la misma y creaban una propia. Es posible apreciar la opinión directa de los jóvenes sobre el proceso en los siguientes enlaces: <https://www.youtube.com/watch?v=IK5C109PxOU> y <https://www.youtube.com/watch?v=bZTKSAwTjPQ>

Luego del análisis e interpretación mediante las matrices diseñadas para las narrativas visuales y audiovisuales hechas por los jóvenes, es posible afirmar que trascienden los usos y apropiaciones conceptuales, técnicas, digitales y formales para interpelar, no solo contenidos de la plataforma y de la historia del arte (las imágenes), sino, especialmente, asuntos socioculturales de su interés y preocupación. Mediante el uso y apropiación cultural de las imágenes como discursos, no solo se representaron, sino que presentaron, enunciaron y denunciaron, convirtiéndolas en prácticas culturales.

La educación artística plástica-visual²⁰ en contextos digitales se convirtió en el escenario (fisura, grieta, intersticio) donde los jóvenes generaron procesos y productos culturales antes que artísticos, los cuales aparecen como formas y mediaciones de comunicación e intercambio de sentidos y significados, mediante otros lenguajes, gramáticas, lexías y códigos de desciframiento diferentes a la tradición alfanumérica. Ello les permite acceso, identificación, reconocimiento, intercambio y participación social desde lo cultural, a partir de prácticas que se tornan en maneras de hacer, potenciar y agenciar para ser y estar; identificarse, conocer y participar, mediante formas plásticas-visuales, desde la apropiación y el ejercicio creativo, didáctico, lúdico-social del arte y de los RTC.

Además de modificar y expandir la percepción de lo digital y disciplinar, la experiencia participativa evidenció que los jóvenes transformaron su mirada y capacidades de intervención en y con el mundo, mediante la construcción y recreación de historias personales vinculadas a las colectivas, conectando el pasado y el presente, individual y de conjunto, con

19 En cuanto a las narrativas audiovisuales, la primera correspondió al ejercicio de performance individual hecho por los jóvenes; la segunda al ejercicio por grupos en la creación de un “filminuto”. Las dos narrativas audiovisuales pueden ser vistas a través de los siguientes enlaces: <https://www.youtube.com/watch?v=b6r-BB3TlxHQ>; <https://www.youtube.com/watch?v=SgpVYAKEKow&t=51s>; <https://www.youtube.com/watch?v=pQP44zThDq4&t=122s>; <https://www.youtube.com/watch?v=gEvd4cltaM>

20 Podría decirse que la educación artística (E.A.) y sus políticas han trabajado para una disciplinamiento cultural; por un lado, preservan el “statu quo” del arte, los artistas y sus instituciones, negando y relegando la EA, especialmente en el sector público-educativo y, por otra parte, aun cuando exista, se mantiene en la formación de espectadores, públicos y reproductores de técnicas, antes que de apropiadores críticos, participativos; cuando se supone que uno de los grandes aportes del arte a la sociedad es justamente su “indisciplinamiento”, en términos de lo crítico y emancipador, etc.

el futuro, en la mayoría de casos desde la sensibilidad. Así, generaron filiación y compromiso, situando sus identidades y prácticas en contextos más amplios, frente a lo cual sus narrativas aparecen como acciones simbólicas surgidas de la propia cotidianidad, haciéndose prácticas culturales. Se trata de flexibilizar y expandir la producción simbólica trascendiendo lo conceptual y técnico, desde las posibilidades comunicativas, discursivas y de agenciamiento halladas por los jóvenes.

Por tanto, más allá de los usos, apropiaciones técnicas, medios y soportes, son trascendentales las reflexiones y resignificaciones de los jóvenes: cuestionando, confrontando y desnaturalizando valores e ideologías culturalmente heredados; debatiendo y ampliando los marcos de interpretación y significación, generando tensiones ante las formas y modos de ser, saber y hacer, normativizados y “adultocéntricos”, indagando sobre los roles adjudicados socialmente. Todo, lejos de las concepciones apolíticas y apáticas que han caracterizado los estigmas sobre los jóvenes, pues se presentan sensibles, especialmente reflexivos y participativos de dichos contextos, lo cual amplía las posibilidades de sus prácticas.

Los jóvenes pueden ser pensados y asumidos como agentes culturales, para quienes lo visual y audiovisual, como lenguajes, intervienen fuertemente en la aproximación y reconfiguración de las dinámicas colectivas. Pero no se reducen a un quehacer técnico o de reconocimiento visual, sino que aparecen como un modo de provocación, invocación y comunicación que trasciende un agenciamiento de la cultura, en el marco de su uso y apropiación; sobre todo de su práctica discursiva.

Posludio

Los hallazgos permiten destacar que las prácticas culturales juveniles, a través de sus narrativas visuales y audiovisuales, suponen formas, modos, procesos de aprendizaje, creación, producción y participación furtiva respecto a lo establecido por la escuela y el arte, como instituciones con una perspectiva racionalizada, centralizada y aislada, y la “producción espectacular y ruidosa” de los RTC. Los usos y apropiaciones de la plataforma YouTube, así como de los contenidos que allí circulan, imágenes, videos e información (en función de aprendizaje, en general, y de las artes plásticas-visuales, en particular), pueden ser asumidos como “maneras de hacer” propias de los jóvenes para gestionar y tramitar, no solo el acceso, sino la cualificación, el conocimiento y contraste entre los bienes sim-

bólicos y culturales; así como la reelaboración, recreación y producción resignificada de los mismos.

De este modo, la educación artística plástica–visual, en contextos digitales, admite escenarios de prácticas culturales mediadas tecnológica y artísticamente, teniendo en común aspectos multi-sígnicos, multi-modales y estéticos multisignificativos (especialmente con capacidades y posibilidades de agencia de los jóvenes desde la experiencia personal y colectiva), para generar otras relaciones, modos y formas de expresar, comunicar, aprender, enunciar, co-crear y participar del actual complejo cultural. Los jóvenes aprenden, no solo de la propia experiencia con respecto a los RTC y la EAPV, sino, especialmente, de los sentidos que dichos escenarios, como circuito de lo cultural, dan a los contextos sociales y sus prácticas mediante diferentes lenguajes; articulando y recreando tales sentidos en otros y diferentes significados, generando sus propias visones, miradas, indagaciones, cuestionamientos, reflexiones y prácticas, mediante el lenguaje visual, audiovisual, narrativo, poético y/o corporal.

Se evidencia la necesidad de disponer de repertorios amplios y de posibilidades en y desde diferentes perspectivas; también de desestructurar las formas de pensamiento tradicionales con respecto a cómo se accede y construye conocimiento mediante tecnologías fijas; no solo reconocer y estructurar otras tecnologías, sino otros lenguajes que impliquen nuevas maneras y modos de pensar desde lo visual, lo audiovisual, lo narrativo y sus significados. De esta manera, se plantea una educación artística plástica-visual en contextos digitales, que permita a los jóvenes actuar y participar de la cultura como apropiadores, hacedores, agentes que trasciendan ese rol de espectadores y/o consumidores.

Una educación que les permita situarse como protagonistas y enunciadores de discursos propios, mostrando modos específicos de participación y acción, visibilizándolos como agentes culturales, facilitando el intercambio de experiencias, discursos, ideas y, especialmente, de sensibilidades gestionadas y narradas mediante otros lenguajes, más allá de lo visual y audiovisual, como maneras de participar del complejo cultural desde la reflexión, resignificación y creación de una cultura visual y audiovisual alterna.

Referencias

- Aparici, R. (2009). *La imagen. Análisis y representación de la realidad*. Barcelona: Gedisa.
- Freedman, K. (2005). *Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Gabelas, J. (2010). *Educomunicación más allá del 2.0. Escenarios virtuales, cultura juvenil y educomunicación 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez, R. (2012). *Procurarse sentido en la ciudad contemporánea: jóvenes y nuevos repertorios tecnológicos*. Cali: Universidad del Valle.
- Levy, P. (2007). *La cibercultura: informe al Consejo de Europa*. Barcelona: Anthropos.
- Rueda, R., Fonseca, A., y Ramírez. (2013). *Ciberciudadanías, cultura política y creatividad social*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vasilachis, I. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Pedagogías de la visualidad en la educación para la paz. Una propuesta desde las artes visuales para la transformación social¹

Flor Ángela Gutiérrez Castro²

Resumen

La crisis social y política de Colombia ha movilizado en la escuela nuevos procesos educativos, pensando en la construcción de significados para un bienestar común. El presente artículo describe una experiencia educativa de investigación, cuyo objetivo es comprender y transformar las prácticas pedagógicas de las artes visuales comprometidas con la educación para la paz y la transformación social. Se recurrió al método de investigación-acción participativa (IAP) y a la teoría de la “Arquitectura de las prácticas” para explicar la praxis a partir de la experiencia y las relaciones intersubjetivas de 160 participantes, en los cursos de artes visuales de un colegio público de Bogotá, Colombia. Los resultados permitieron desarrollar una teoría que sustenta las pedagogías de la visualidad, que son: 1) Hablar bien: ver en el principio de la otredad; 2) Hacer bien: ver en el sentido de las razones éticas y estéticas; y 3) Relacionarse bien: ver en el compromiso con la liberación.

1 Resultado de la tesis de doctorado en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá (Colombia), titulada *Imagen, subjetividad y jóvenes. Prácticas pedagógicas otras en las artes visuales para el cambio social*. La autora es Flor Ángela Gutiérrez, bajo la tutela de la doctora Sandra Soler Castillo. La práctica se llevó a cabo en una escuela pública de Bogotá..

2 Licenciada en Artes plásticas, Universidad de la Sabana; Magíster en Docencia, Universidad de La Salle; Doctora en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de Educación artística y cultural en una escuela pública de Bogotá; correo electrónico: anguca_80@hotmail.com

Palabras clave: Prácticas sociopolíticas, prácticas pedagógicas, artes visuales, educación para la paz.

Justificación

Las prácticas de los ciudadanos colombianos se han visto influenciadas por el conflicto armado vivido en el país desde hace ya varias décadas. Han sido muchos los procesos de paz que han involucrado diversas instituciones buscando acuerdos para finalizar el conflicto. La escuela, en tanto institución que apuesta por escenarios sociopolíticos más equitativos y pacíficos, ha legitimado diversas prácticas comprometidas con la educación para la paz desde las realidades de los territorios.

Estudios socio-educativos recientes evidencian hallazgos importantes vinculados con una escuela permeada por la guerra (Lizarralde, 2013), con procesos de paz que implican la participación de toda la especie humana como mediadora de conflictos (Álvarez y Pérez, 2019), con la necesidad de articular las prácticas escolares con procesos de construcción de un ambiente de memoria histórica, que reivindique la verdad y dignifique a las víctimas (Navarro y Corredor, 2018), y con propuestas de una pedagogía de las emociones para contribuir a la construcción de la paz (Quintero, 2015).

Respecto a los estudios artísticos, también se destacan investigaciones que buscan encuentros dialógicos entre entornos sociopolíticos y entornos escolares (Mora y Osses, 2012; Hernández, 2013; Cárdenas y Troncoso, 2014; Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2016), y otras que se han acercado más directamente al vínculo entre conflicto armado en Colombia y prácticas artísticas en la escuela (Villamil, 2017; Carvajal, 2018).

El trabajo investigativo expuesto en el presente texto nace de la experiencia educativa propia de la autora, como docente de artes visuales desde hace de 12 años, y de las expresiones de los participantes —160 jóvenes (40 por curso) de octavo, noveno, décimo y undécimo grados, entre los 13 y 18 años de edad, en educación básica secundaria de una escuela pública de Bogotá—. El colegio está ubicado en la localidad séptima, Bosa, y posee una estructura piramidal con posibilidad de ensanchamiento, que permite la recepción permanente de población migrante y desplazada, y ha llevado al hacinamiento y a diferentes problemáticas sociales. La práctica pedagógica en la institución dejó ver un escenario

de choques entre la normalización de la escuela y el ejercicio de micro y macro violencias entre los jóvenes.

Este contexto inicial permitió demarcar el objeto de estudio con la pregunta problémica: ¿Qué características tienen los medios utilizados en las prácticas pedagógicas, transformadas en las clases de artes visuales, que posibiliten la creación de espacios semánticos, físico-temporales y sociopolíticos comprometidos con la educación para la paz? A partir de tales consideraciones, que involucran encuentros entre jóvenes, escuela, arte y paz, el objetivo fue comprender y transformar las prácticas pedagógicas de las artes visuales, para comprometerlas con la educación para la paz y la transformación social.

Este escenario permitió plantear las siguientes metas específicas: 1) Describir el estado de las prácticas pedagógicas en el campo de las artes visuales, a partir de dimensiones individuales (decires, haceres y relaciones); 2) Reflexionar con los participantes sobre cuáles son los cambios requeridos en los espacios semánticos, de espacio-tiempo físico y de espacio político-social, para que, en las artes visuales, las prácticas pedagógicas aporten a la educación para la paz; 3) Caracterizar las nuevas disposiciones de las condiciones cultural-discursiva, material-económica y sociopolítica que constituyen las prácticas pedagógicas transformadas.

La práctica, la praxis y la arquitectura de las prácticas. Un andamiaje pedagógico

Para el trabajo, se recurrió a un aparataje teórico que facilitara investigar la realidad de una práctica pedagógica propia, para la ilustración de otros ambientes pedagógicos puestos al servicio de lo social y lo político; optando por la teoría de la Arquitectura de las prácticas (Kemmis, Wilkinson, Edwards, Hardy, Grootenboer y Bristol, 2014b, pp. 25-26). Entre muchas, se eligió dicha perspectiva porque está enmarcada en la praxis humana como acción fundamental por la que el sujeto accede al mundo con la intención de transformarlo (Kemmis, et al., 2014a); con tal apreciación, el concepto de práctica desborda una serie de pensamientos y acciones relacionados con las dimensiones ética y política; es, además, una herramienta propia para esta investigación, por contribuir a la solución y comprensión en el direccionamiento de la propia acción reflexiva del hacer educativo.

Bajo esta perspectiva, la teoría de la arquitectura de las prácticas, constituida por “decires, haceres y relaciones” (Kemmis, McTaggart, y Nixon, 2014, pp. 53-59), cobra un significado especial, por configurar las relaciones de vida con los otros mediante ciertas categorías de análisis: 1) Decires, que explican las prácticas particulares; 2) Haceres, que dan cuenta de las acciones y actividades a partir de las cuales se constituye la vida de los sujetos; y 3) Relaciones, que cambian en medio de una intencionalidad. Tales fundamentos constituyen la praxis, comprendida como conocimiento surgido de la práctica humana y que se sostiene en la lógica y ética de los decires, haceres y las relaciones, en medio de una coherencia que se une en un modo de vida de actos conscientes que tienden al bien común.

La teoría de la arquitectura de las prácticas permite describir el estado de las prácticas pedagógicas desde la dimensión individual (de quien las realiza), y la social (la práctica en el mundo compartido). Del encuentro entre ambas dimensiones surgen espacios abstractos donde se dan ciertas relaciones intersubjetivas que se constituyen en medio del espacio semántico, del espacio-tiempo físico y del espacio social.

En estas condiciones, que constituyen la dimensión social, y como resultado de la reflexión, se configura la praxis: lugar social que incluye una reflexión consciente a partir de nuevas disposiciones cultural-discursivas (palabras e ideas que se han ido negociando socialmente), material-económicas (accionar de lo social en un aquí y ahora donde existen unos objetos) y sociopolíticas (más complejas, dadas en las relaciones de poder o solidaridad entre las personas y las instituciones). Este andamiaje pedagógico surge como organización coherente que, en medio de los decires, haceres y relaciones, cristaliza el hacer en un sentido amplio: vivir una lógica pensando y hablando bien; una coherencia actuando bien y una ética, relacionándose bien.

La IAP, metodología para transformar las prácticas pedagógicas

La perspectiva metodológica adoptada para el trabajo fue la investigación-acción participativa (IAP), retomando ciertos recursos de la metodología de Orlando Fals Borda (1987 y 2013), y algunos de la investigación-acción participativa crítica australiana (CPAR)³, propuesta por Kemmis, *et al.* (2014b). Dicha relación permitió establecer un diálogo entre diferentes enfoques de investigación-acción participativa,

compatibles con este trabajo; se optó por la arquitectura de las prácticas como referente teórico-metodológico para promover la comprensión de las prácticas desde los decires, haceres y relaciones. El segundo referente metodológico (IAP) favoreció la transformación de las prácticas en medio de un proceso metodológico cíclico. A continuación, se describen los instrumentos, el procedimiento, la estructura del diseño de investigación y los aprendizajes que de ahí resultaron.

Instrumentos

La etapa etnográfica se llevó a cabo a través de la observación participante (OP), el diario de campo (DC) y la comprensión del objeto artístico (COA). En el diario de campo, se llevó el registro completo de las observaciones y audiciones de los datos encontrados; con la comprensión del objeto artístico se identificaron relaciones entre lenguaje y producto artístico.

El procedimiento. Fases de la investigación-acción participativa (IAP)

Esta investigación se llevó a cabo a partir de cuatro fases procesales de la IAP, que permitieron alcanzar los objetivos específicos planteados de manera organizada: 1) Diagnóstico -conocimiento de la práctica; 2) Diseño -contenido de la práctica; 3) Aplicación -estrategia de la práctica; y 4) Evaluación -relaciones en la práctica. Dichas etapas van en orden sucesivo para dar lugar a la última, en medio de un ejercicio cíclico; las acciones se pusieron en marcha durante cuatro ciclos (cuatro años escolares consecutivos).

El proceso inició con la fase de diagnóstico, que facilitó identificar la situación problema a partir de la descripción del estado de las prácticas pedagógicas, en medio de decires, haceres y relaciones. En los “decires” se identificó, en la propia práctica, un discurso más técnico, basado en instrucciones concretas, no tanto en reflexiones estéticas dirigidas a comprender el entorno sociocultural y político del territorio y del país. Para los “decires” estudiantiles, unas subjetividades silenciosas y construidas en condiciones de desigualdad y conflicto.

3 Sigla en inglés para referirse a la investigación-acción participativa australiana; sin embargo, la sigla IAP no es intercambiable con la sigla CPAR.

Los “haceres” propios arrojaron prácticas repetitivas de contenidos, y un trabajo individual de los estudiantes centrado en reproducciones del canon occidental del arte, no en procesos creativos. Por su parte, las “relaciones” mostraron un seguimiento acrítico de los lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación, escasez de espacios para el diálogo sobre el contexto sociopolítico de las realidades del territorio y del país, y del papel del arte para su comprensión y transformación.

Estos primeros indicios permitieron entrar a la fase de diseño; estadio donde se estructuró la experiencia pedagógica y, desde la acción reflexionada, se le transformó en conocimiento ordenado, a través de la propuesta de los cambios necesarios en los espacios semánticos, el espacio-tiempo físico y el político-social. La *Tabla 1* explica los momentos que estructuraron la nueva práctica.

Tabla 1. Momentos que estructuran la práctica de las artes visuales

Procesos	Dimensiones	Alcances
1. Sensibilización Pensamiento contemplativo y responsabilidad ético-política en el estudio de las memorias visuales	Dimensión del yo y del nos-otros Entre lo sentido y lo pensado Historia crítica de la visualidad	Cambios en la vida social del ver Desarrollo de los elementos emocionales y racionales, mediante la apertura a la historia crítica de la visualidad
Procesos	Dimensiones	Alcances
2. Creación de ideas Pensamiento creativo Configurar un nuevo significado y direccionar una <i>nueva</i> transformación	Dimensión armónica <i>Dinámicas estéticas y éticas</i> Relación directa de todos los elementos que configuran la obra desde lo común y desde los contextos	Cambios en la conciencia crítica para resistir Estimulación de ideas creativas mediante nuevos eventos artísticos: bloques de narrativas icono-textuales, de movimiento-duración y de líneas-colores
3. Valoración Pensamiento comunicativo Valorar, expresar y socializar	Dimensión de la interacción <i>(Intensificación de subjetividades)</i> Valoración de las creaciones propias y de las del otro	Cambios en la conciencia crítica para significar la existencia común Formación del juicio apreciativo del producto artístico propio y del otro

Nota. Fuente: Elaboración propia

En el marco de la estructura, se pasó a la fase de aplicación, momento crucial del proceso investigativo, porque en el hacer de la práctica se verificó la dinámica de la propuesta y su impacto sobre los participantes, la institución y la comunidad en general. La siguiente tabla ilustra cómo se organizaron, analizaron e interpretaron los datos a partir de la teoría de la arquitectura de las prácticas; del mismo modo se analizaron los haceres y las relaciones.

Tabla 2. Estructura particular. Matriz de revisión de los “decires”

Técnica de recolección de la información: Herramienta etnográfica (diario de campo, DC)	
Datos	Análisis
Decires	Implicaciones en las nuevas condiciones cultural-discursivas
<p>“Desde la primera página, yo siento que esta historia es como una parte de mí. Algo que me ayuda a identificarme, porque cuento cómo mi familia y yo tuvimos que salir huyendo sin nada de Villa Rica, Tolima” (8HDC)⁴.</p> <p>“Mi novela gráfica cuenta la forma como mi tío huyó de las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia). Y, aunque no quiero ser como él, admiro su valentía”. (9MDC)</p>	<p>Existir personal y existir colectivo</p> <p>Los jóvenes expresan interés por recuperar su historia y la de los suyos.</p> <p>Interiorizan memorias afectivas y emotivas que les ubican en el marco de lo que sociológicamente sucede en el mundo</p>

Nota. Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en la fase de evaluación se realizaron reflexiones rigurosas, tanto del lado individual como del social; se establecieron acuerdos y hallaron fortalezas y debilidades que permitieron movilizar nuevos rumbos, y fortalecer los procesos de práctica de las artes visuales. También se hicieron modificaciones al proceso pedagógico, se propusieron nuevas disposiciones y se aplicó un nuevo ciclo de investigación. La siguiente tabla ilustra la manera como se fue estructurando el proceso de investigación a medida que se avanzaba en un nuevo ciclo.

4 Con este código se indica el grado al que pertenece el estudiante: octavo (8), noveno (9), décimo (10) o undécimo (11). Luego se señala si es hombre (H) o mujer (M); posteriormente, el tipo de instrumento utilizado: diario de campo (DC) o comprensión del objeto artístico (COA).

Tabla 3. Estructura general. Matriz de diseño de investigación

La estructura del espacio semántico —decires—	La estructura del espacio-tiempo —haceres—	La estructura del espacio político-social — relaciones—
Descripción		
Los jóvenes dan sus propios testimonios y describen sus sentimientos y pensamientos Explican las interpretaciones que atribuyen a las memorias y nuevos lenguajes que ellas otorgan	Se describe la propuesta empleada por la docente, que incorpora la imagen en términos metodológicos Se define el hacer artístico a partir de una perspectiva sentipensante: proceso de sensibilización, de surgimiento de ideas y de valoración	Se describen las relaciones tejidas en los encuentros sujeto-sujeto y sujeto-instituciones; es decir, estudiante-estudiante, estudiante-docente y participantes-instituciones
Descripción		
Imágenes que suscitan memorias en la experiencia humana Reparación simbólica — existencia y entorno—. Lo estético, lo subjetivo y lo intersubjetivo Empatía. Dimensión del yo y del nosotros	1. Nueva historia crítica de la visualidad: Interconexión de imágenes en la memoria con la historia del arte 2. Nuevos eventos artísticos desde la perspectiva sentipensante: a. Bloques de narrativas icono-textuales b. Bloques de movimiento-duración c. Bloques de líneas-colores. 3. Cambios en la conciencia crítica para ver, resistir y significar la existencia común	Implicación de las nuevas condiciones socio-políticas Microprácticas. Relaciones sujeto-sujeto —distribución equitativa de tareas y relaciones simétricas—. Metaprácticas. Relaciones de políticas, y entre el marco legal y la reparación de víctimas

Nota. Fuente: Elaboración propia

Luego de cuatro ciclos de aplicación de manera iterativa, se organizó toda la información; sistematizándola tomando como base la estructura expuesta anteriormente. Los resultados se presentaron de acuerdo con las expectativas previstas en los objetivos de la investigación.

Decires, haceres y relaciones. Constructos de memorias en la experiencia humana

La experiencia de esta investigación educativa, basada en el vínculo humano, señala que una intervención en la práctica de las artes visuales, comprometida con la educación para la paz y la transformación social, exige el reconocimiento previo de las realidades de sus participantes, en tanto ellas constituyen sus dimensiones individual (reconocimiento de sí mismo), y social (reconocimiento del espacio habitado y la pervivencia de sus raíces). En tal sentido, es importante, primero, describir los decires, haceres y relaciones que hacen parte de las vidas de los participantes para, después, mostrar los cambios desde el punto de vista de los sujetos que aprenden y de quien enseña para, finalmente, exponer el conocimiento renovado, nombrado en esta investigación como “Pedagogías de la visualidad en la educación para la paz”.

Los decires de las artes visuales, expuestos por los jóvenes a través de la palabra y la imagen, hacen significativa esta práctica en medio de un existir personal y colectivo. Los sujetos se reconocen en unas memorias visuales que describen sus experiencias amorosas, condiciones diversas —sexuales, religiosas, ideológicas— y preocupaciones, enmarcadas en lo social y lo político (pobreza, inequidad, violencia...).

La comprensión de los discursos, en medio del reconocimiento de un existir y de un entorno, dibuja un primer momento de las arquitecturas de la subjetividad afectadas por situaciones de micro violencias (enfrentamiento entre bandas emergentes en las localidades de la capital, consumo de drogas, abuso sexual, violencia intrafamiliar), y macro violencias (migración, asesinatos y sufrimiento por el desplazamiento forzado de familias campesinas, indígenas y afrodescendientes a causa del conflicto armado). Se trata del reconocimiento propio, subjetividad, y del otro, intersubjetividad, categorías fundamentales para comprender el vínculo mundo-lenguaje.

En los haceres, comprendidos por las maneras de trabajar el aula y “las condiciones fundamentales, primarias, de la experiencia humana” (Fals Borda, 2013, p. 215), se precisan acciones concretas en las formas como se aprenden y enseñan las artes visuales. Son unos escenarios del hacer artístico como evento sentipensante (Fals Borda, 1987, p. 5), a partir del sentido emocional-intuitivo de lo experiencial y del sentido político-razional del pensar.

Esta correlación suscitó una serie de procesos continuos que privilegian el acto comunicativo en la dimensión política: la sensibilización (conciencia crítica en la vida social del ver); la creación de ideas (conciencia crítica para resistir); y la valoración (conciencia crítica para significar la existencia común). Son momentos orientados por etapas que incorporan la imagen en términos metodológicos, para dar origen a formas diversas de llevar a cabo esta práctica a través de bloques de “sensaciones” (Deleuze, 2005), bloques de narrativas icono-textuales (gráficas), bloques de movimiento-duración (vídeos) y bloques de líneas-colores (muralismo).

Figura 1. Pensamiento creativo mediante bloques de narrativas icono-textuales



Nota. Fuente: Narrativa gráfica. Inocencia interrumpida (2016)

La *Figura 1*, expone la forma en que la autora (9MCOA) reinterpreta situaciones dadas en su contexto y crea un entorno de ciencia ficción para reflexionar, en su historia, sobre hechos violentos (situación de abuso), de los que son víctimas muchos niños en Colombia y el mundo; mediante un acto de rechazo, establece finos lazos de sensibilidad en la conexión desinteresada con el otro. Este tipo de creaciones constituye el espectro de una forma de reconocimiento: por un lado, se muestra la tendencia de los jóvenes a involucrarse, espontánea y críticamente, a través de la propuesta comunicativa, con actos propios de resistencia a la violencia por medio de múltiples expresiones; por el otro, como una forma de comprender el arte en la movilización de sentidos en el ámbito de la vida.

Figura 2. Pensamiento creativo mediante bloques de movimiento-duración (videos)



Nota. Fuente: Taller de videoarte. *Como presas* (2017)

La *Figura 2* presenta la forma en que los creadores del video, titulado *Como presas* (10MCOA), utilizaron narrativas teatrales para crear significado. En tal sentido, el cuerpo (las piernas) cumple varias funciones, entre ellas, la de contemplar el papel simbólico que se ha dado a la mujer a través de ciertos estereotipos sociales; también la intención de pensar otras formas de hablar del trabajo sexual sin caer en la estigmatización violenta. En los bloques de movimiento-duración, los jóvenes lograron conectar las cualidades sensoriales con el significado social. En estas creaciones cada participante aporta y produce en función de su construcción subjetiva y su actividad creativa, mediada por un “pasado visual que recicla ideas e imágenes para hacer vibrar viejas memorias de nuestra mente y transformarlas en algo nuevo” (Freedman, 2006, p. 91).

Figura 3. Pensamiento creativo mediante bloques de líneas-colores (muralismo)



Nota. Fuente: Mural. *Resiliencia* dirigido y elaborado por Flor Ángela Gutiérrez y sus estudiantes (2018)

La *Imagen 3* presenta el mural titulado Resiliencia (11COA), obra construida de manera colectiva y en medio del clima sociopolítico que atravesaba el país en ese momento (proceso de paz y reconciliación). Los jóvenes crearon bocetos comunes donde las voces de la inequidad, la corrupción y la violencia se mimetizaron en manos frías y deformadas que reprimen al ser humano. En medio del desorden social, orquestado por distintas situaciones que generan desequilibrio social y dominio, aparece la representación de la mujer negra levantando su mano como símbolo de liberación; en tanto mujer resiliente, representa a todos los seres humanos que han luchado por el reconocimiento de sus derechos; indudablemente, la obra es la voz del tiempo vivido, de la generación de la paz, de la esperanza y la resiliencia.

En las “relaciones” construidas en la dimensión del espacio social, las prácticas de las artes visuales implican micro prácticas (relaciones sujeto-sujetos) y macro prácticas (relaciones sujeto-instituciones). Frente a las relaciones sujeto-sujetos, el trabajo cooperativo se organizó previamente en medio de planteamientos negociados. Dichos acuerdos tienen que ver con: 1) Una relación simétrica entre participantes, respetando las posiciones de cada quien de acuerdo a sus roles y con unos fines en la práctica; 2) Que el docente establece objetivos para cada clase y asume funciones de comunicador, con la intención de lograr una participación dinámica con la que los estudiantes se sientan comprometidos; y 3) Que el docente distribuye tareas en la clase para que cada estudiante avance de acuerdo a sus ritmos y con el trabajo mediado por la función colaborativa. Mientras que el vínculo con las relaciones macro prácticas (sujeto-instituciones), permitió visibilizar unas condiciones limitantes en medio de las cuales, históricamente, se ha dado el acto educativo en las instituciones públicas nacionales, que implican la desigualdad reflejada en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los mismos desempeños sociales.

En cuanto al estado de las prácticas pedagógicas, los cambios requeridos por los espacios semánticos, el espacio-tiempo físico y el sociopolítico, están dados en otras formas de visualidad, temporalidad e interacción. Tres componentes articulan, coherentemente, el saber práctico con la acción política, y en medio de actos de memoria como acciones de reparación y de no olvido. Tales disposiciones constituyen la praxis en la filosofía práctica de las artes visuales y se plantean, en esta iniciativa de educación para la paz, como: 1) El mirar-nos, en tanto apuesta humana; 2) El crear y recrear-nos, en tanto apuesta combativa; 3) El liberar-nos, como apuesta política.

Dichos fundamentos potenciales, para las subjetividades sociales en construcción, aportan a la constitución del joven como sujeto social y político y, en medio de acciones concretas, le animan a: 1) Comprender otras formas de mirar, en las que se contemple la capacidad de verse a sí mismo, de permitir ser visto y de mirar al otro; 2) Contemplar la idea de re-crearse en medio de la conciencia crítica en la vida social del ver, de la conciencia crítica para resistir y de la conciencia crítica para pensar la existencia común; 3) Dar cara al caos libertario, con la intención de desvirtuar la existencia de mundos preestablecidos y situarse en un proceso sociopolítico común.

Pedagogías de la visualidad en la educación para la paz

La caracterización de nuevas disposiciones, para las condiciones cultural-discursiva, material-económica y sociopolítica, que constituyen las prácticas pedagógicas transformadas, se materializa en esta experiencia investigativa y resulta en una teoría aplicable al conocimiento; un saber propio de las artes visuales que activa una nueva forma de enseñar a través de fundamentos secuenciales y coherentes, los cuales desarrollan las pedagogías de la visualidad en la educación para la paz: 1) El hablar bien. Ver en el principio de la otredad; 2) El hacer bien. Ver en el sentido de las razones éticas y estéticas; y 3) El relacionarse bien. Ver en el compromiso con la liberación.

El hablar bien. Ver en el principio de la otredad es una pedagogía que posibilita la enseñanza y el aprendizaje en las diferencias. El desarrollo personal relacionado con el reconocimiento del otro, diferente al yo subjetivo, constituye, en la producción de conocimiento, un elemento esencial para favorecer la evolución del pensamiento político; comprender el verse a sí mismo en relación con la existencia del otro, estimula la conciencia colectiva para concebir las acciones pensadas en el bien común. Esta pedagogía fundamentada en la empatía, y que desafía los actos de ver en una postura distinta a la propia, se establece en lo personal y en lo colectivo de la experiencia conjunta. Relación que favorece espacios sociopolíticos más participativos y equitativos.

Por su parte, el hacer bien. Ver en el sentido de las razones éticas y estéticas, es un fundamento que emerge del principio de otredad, pues se establece en una responsabilidad social advertida en ciertas razones

propias de la condición humana. Así, se ve el sentido de las razones éticas cuando se desarrolla una conciencia orientada a nuevos comienzos, donde se cuestiona lo que se da por hecho; también se ve en el sentido de las razones estéticas, cuando el sujeto se compromete con el territorio del cual hace parte. La ética, que permite cuestionar lo cotidiano para ver otras perspectivas, y la estética, provocadora de cierto grado de significación del mundo, se entrelazan en el hacer bien (destacar lo olvidado o invisibilizado), en el ver las desigualdades sociales, las situaciones de violencia vividas, observar en los actos de memoria y no repetición.

Por último, el relacionarse bien. Ver en el compromiso con la liberación, se constituye en esta práctica como forma de disputa pensada desde y para la existencia común. Exige la existencia de ciertas relaciones que propendan por desarrollar bienes propios de la comunidad democrática (Derechos Humanos, relaciones simétricas y convivencia pacífica). Este fundamento sobrepasa las tendencias dominantes que moldean las subjetividades juveniles y, por el contrario, reconoce a los jóvenes como sujetos capaces de pensar y actuar a partir de sus propios intereses y necesidades, que se resisten a la violencia y apuestan por ambientes de mediación sociocultural y sociopolítica. La comprensión consciente de los jóvenes sobre la estructura de poder dominante y sus implicaciones, de las que hacen parte, provoca cierto nivel de consciencia frente a lo que ocurre en el mundo externo de la escuela.

A la luz de la praxis, el hablar bien, el hacer bien y el relacionarse bien pueden ser considerados el andamiaje sobre el que el arte puede lograr su imprescindible tarea: el compromiso con una cultura de la paz y la transformación social. Se trata de una transformación que se construye en cada sujeto; ese deseo inagotable de pensar en mejores condiciones: mejores palabras, acciones, relaciones. Un cambio que se logra con el corazón, orientado siempre por la razón.

Conclusiones

Establecer dialógicamente espacios de creación visual con los estudios de la IAP, fecunda la acción comunal como desarrollo del bienestar colectivo; uno de los campos nuevos para el arte sería, indudablemente, el de la liberación. Metodológicamente hablando, ello quiere decir que el uso de la IAP permite aplicar el conocimiento a las distintas situaciones de adversidad y poner en marcha acciones conscientes que aseguren un

equilibrio social, enmarcado en ambientes pacíficos, en la equidad y la democracia. Hacer sociología con el arte, en este mundo débil, permite explotar el lenguaje académico a través de voces más sensibles que también construyen educación: educación para la paz. Al comprender este estado a un nivel personal y social, se le aborda, no solo desde las macro violencias ocasionadas por el conflicto armado, sino desde las micro violencias, consecuencia del manejo del poder.

El impacto de la investigación se enmarca en la “humanización”. La transformación, tanto de las prácticas como de los participantes, se configuró en un proceso lento, tal vez sin darnos cuenta del momento, pero sí en el ahora, en este aquí del que se puede hablar de una población de jóvenes capaces de mirar al otro, de reconocerse en la realidad observada. Se trata de jóvenes más pacíficos y deseosos de participar en procesos de paz, en un país que requiere des-aprender la violencia; ahora, plenamente conscientes de su existir y de su tarea desbordante frente a los inagotables cambios requerido por nuestro mundo, hoy dicen “gracias”. Igual es mi sentimiento hacia ellos.

El proyecto es novedoso en el marco de la educación en Colombia y América Latina, porque: 1) Desde el año 2016 hace parte de la Expedición por la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz desde la escuela en Bogotá; y 2) Es el primer intento en América Latina de implementar la teoría de la Arquitectura de las prácticas que, desde 2014, viene utilizando la red Pedagogy, Education and Praxis, de la cual hago parte en representación de Colombia. La investigación ha sido socializada en la institución y en la localidad, a través de la Expedición Pedagógica Nacional, de la cual fui anfitriona en 2018 y favoreció la participación de otros proyectos a nivel local. Con el desarrollo del proyecto se ha logrado concretar publicaciones vinculadas al proceso investigativo; sin embargo, aún no se publica la investigación finalizada.

Referencias

- Álvarez, A., y Pérez, C. (2019). Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y educadores*, Vol. 22, No. 2, pp. 277-296. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.6>
- Carvajal, J. (2018). *El relato de guerra: cómo el arte transmite la memoria del conflicto en Colombia*. Obtenido desde <http://journals.openedition.org/amerika/10198>; DOI: <https://doi.org/10.4000/amerika.10198>

- Cárdenas, R., y Troncoso, A. (2014). Importancia de las artes visuales en la educación: un desafío para la formación docente. *Revista electrónica educare*, Vol, 18, No. 3, pp. 191-202. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.11>
- Deleuze, G. (2005). *La isla desierta y otros textos. Textos y entrevistas (1953-1974)*. Programa de publicación de la embajada de Francia en España.
- Fals-Borda, O. (2013). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por praxis. En Herrera, N., y López, L. (Comps.). *Ciencia, compromiso y cambio social. Orlando Fals Borda* (pp. 213-240). Buenos Aires: Editorial El colectivo.
- Fals-Borda, O., y Rodríguez, C. (1987). *Investigación participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2013). La cultura visual en los procesos de documentación sobre cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela secundaria. *Visualidades, Goiânia*, Vol. 11, No. 2, pp. 73-91. DOI: [doi 10.5216/vis.v11i2.30686](https://doi.org/10.5216/vis.v11i2.30686)
- Jiménez, L., Aguirre I., y Pimentel, L. (2016). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Bogotá: Fundación Santillana. Obtenido desde <https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0740/documentos/educArtCuly-Ciud.pdf>
- Kemmis, S., McTaggart, R., y Nixon, R. (2014). *The action research planner. Doing critical participatory action research*. Nueva York: Springer.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., y Bristol, L. (2014a). *The theories of practice architectures and ecologies of practices*. Obtenido desde http://ips.gu.se/digitalAssets/1508/1508496_pep--cpar-hkie-keynote.pdf

Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., y Bristol, L. (2014b). *Changing practices, changing education*. Nueva York: Springer.

Lizarralde, M. (2013). Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo. *Revista colombiana de educación*, No. 62, pp. 21-30.

Mora, J., y Osses, S. (2012). Educación artística para la formación integral: complementariedad entre cultura visual e identidad juvenil. *Estudios pedagógicos*, Vol. 38, No. 2, pp. 321-335. Obtenido desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173524998019>

Navarro-Roldán, C., y Corredor, J. (2018). Comunalidades entre las narrativas históricas de estudiantes y textos escolares: un análisis cualitativo. *Revista colombiana de educación*, No. 75, pp. 119-138. DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num75-8104>

Quintero, M. (2015). *Pedagogía de las emociones para la paz*. Bogotá: IDEP.

Villamil, J. (2017). Enseñar la historia por medio de las artes visuales. La violencia en Colombia 1948-2002. *Ciencias sociales y educación*, Vol. 6, No. 11, pp. 47-70.

Categoría Innovación

Voces anónimas

(La escena como espacio para dignificar lo que nuestros estudiantes callan)

Jenny Mercedes Rojas Muñoz¹
Juan Manuel Cristancho Hernández²

Resumen

La experiencia Voces anónimas se desarrolla desde hace diez años (2010-2020) en el Colegio Juan Evangelista Gómez, y seis (2014-2020) en el Colegio Entre Nubes Sur Oriental; creada inicialmente como espacio artístico extraescolar, dedicado a fortalecer la formación integral de los estudiantes del colectivo artístico Okima³. Danza y Territorio Teatral (bajo la dirección de los docentes Jenny Rojas Muñoz y Juan Cristancho Hernández), se convirtió con el tiempo en una experiencia pedagógica y artística que logra el reconocimiento y empoderamiento estudiantil frente a la transformación de sus vidas y su contexto familiar, escolar y social.

Palabras clave: Educación extraescolar, artes, formación integral, danza, teatro, empoderamiento estudiantil, Educación Popular.

1 Magíster en desarrollo educativo y social-Universidad Pedagógica Nacional, Licenciada en educación básica con énfasis en educación artística- CENDA. Docente de danza Colegio Juan Evangelista Gómez; correo electrónico: jennydanzcol@yahoo.com

2 Licenciado en Artes Escénicas - Especialista en Pedagogía - Magister en Semiótica. Docente de Teatro Colegio Entre Nubes Sur Oriental; correo electrónico: juanbeat23@gmail.com

3 Okima: tonada y danza inicial Huitoto.

Apreciado público, la función está a punto de comenzar

La experiencia Voces Anónimas sustenta su desarrollo conceptual y práctico en la Educación Popular, pues, desde el arte, prioriza el posicionamiento crítico frente al contexto, la acción-participación, el empoderamiento y la capacidad creativa, entendiéndolos como elementos fundamentales para la transformación y el crecimiento social. A lo largo del texto que aquí se presenta se ponen en diálogo nuestras voces como artífices de la experiencia, y los aportes de Paulo Freire⁴ y Augusto Boal⁵.

Así, el proyecto atiende la necesidad de cambiar algunas condiciones de la escuela tradicional, trascender el énfasis en la enseñanza de saberes disciplinares, para que correspondan con los intereses, necesidades y talentos de los estudiantes; no hacerlo genera altos niveles de desinterés e incluso de deserción. La experiencia es altamente valiosa para las comunidades educativas, en tanto brinda un espacio de asistencia voluntaria donde los estudiantes acceden a procesos de formación artística de mayor elaboración y cualificación, basados en sus deseos y búsquedas, logrando transformar desde el arte su contexto inmediato. Como resultado de lo realizado, nacen otros proyectos institucionales⁶ con el mismo funcionamiento, los cuales han permitido lograr que los educandos vivan, conciban y disfruten las instituciones educativas al apropiarse de ellas. Con ello, el Colegio Juan Evangelista Gómez logró disminuir la deserción escolar, recibiendo el reconocimiento de la Secretaría de Educación Distrital (SED) en 2017 y 2018.

4 Puntualmente, de su texto *Pedagogía del oprimido* (1970).

5 Desde su propuesta teatral, Teatro del oprimido, basada en los principios pedagógicos de Freire. Una construcción teórica y metodológica estético-teatral cuyos objetivos son la democratización del teatro, la sensibilización de actores y espectadores, y configurar sujetos que planteen reflexiones y soluciones coherentes a problemáticas sociales y personales.

6 Club de inglés, escuela de fútbol, grupo de porras, banda sinfónica, grupo de gimnasia.

Primer acto: el camino recorrido, una mirada atrás

Tabla 1. Actividades realizadas 2010-2020

Hitos	
2010	- Montajes: <i>El rey Verano y Sueña Caribe</i> - Participación Festival Artístico Escolar (FAE) 2010
2011	- Montaje <i>A prender la fiesta</i> - Participación Foro Educativo Local - Participación Foro Educativo Distrital
2012	- Creación montaje <i>La Reina de las aguas</i> - Participación del IV Festival Universidad Pedagógica Nacional, UPN
2013	- Participación Feria Expociencia Infantil y Juvenil 2013, ACAC - Participación I Festival Estudiantil de Teatro de Bogotá, FETB - Ponencia <i>El teatro y la danza en la escuela</i> , Universidad de Cundinamarca - Creación del montaje <i>Cuando el amor invita a bailar</i>
Reconocimientos	
2010	- Obra ganadora FAE 2010
2011	- Premio a la mejor muestra artística, Foro Educativo Local San Cristóbal
2012	- Reconocimiento artístico UPN
2013	- Reconocimiento trabajo de investigación-creación ACAC - Mención de honor a labor artística y pedagógica, reconocimiento talento infantil, FETB - Reconocimiento por la labor docente y artística, SED
Hitos	
2014	- Circulación del montaje <i>Cuando el amor invita a bailar</i> - Participación en la FAE de la SED - Participación en celebración del Día Internacional de la Danza, Teatro Jorge Eliécer Gaitán, con el montaje <i>Pica-pica</i> - Participación FETB - Creación del montaje <i>Muskurii</i>
2015	- Circulación del montaje <i>Muskurii</i> - Participación en el FETB
2016	- Participación en el desfile inaugural del Festival Ibero-americano de Teatro de Bogotá, FITB, comparsa <i>Muskurii</i> - Participación en la programación de Ciudad Teatro, del Festival Ibero-americano de Teatro de Bogotá, FITB - Participación, Festival de Teatro Entre Escena - Creación del montaje <i>Voces anónimas</i>
2017	- Presentación en Bogotá FETB - Ponencia de procesos de creación en las artes escénicas, UPN - Participación en las muestras artísticas UPN - Participación en el programa “Yo soy lenguaje”, Fundación Teatro Nacional y la SED - Festival Estudiantil de Teatro de Nocaima - Organización del Carnaval VERAG

Hitos	
2018	<ul style="list-style-type: none"> - Circulación del montaje <i>Voces anónimas</i> en instituciones educativas distritales y privadas - Experiencia pedagógica seleccionada para la sistematización de experiencias del IDEP y la SED - Experiencia seleccionada para el proyecto Aulas Itinerantes, IDEP - Ponencia <i>Voces anónimas</i>, DOKUMA 2018
Reconocimientos	
2014	<ul style="list-style-type: none"> - Obra ganadora, mejor vestuario FETB - Premio a mejor coreografía, FETB
2015	<ul style="list-style-type: none"> - Obra ganadora FETB
2016	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento FITB - Obra ganadora en el Festival Estudiantil de Teatro Entre Escena
2017	<ul style="list-style-type: none"> - Montaje ganador, espectáculo de gran formato, FETB - Premio a proceso pedagógico y artístico, FETB - Premio al mejor maquillaje, FETB - Reconocimiento, Festival Estudiantil de Nocaima
2018	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencia <i>Voces anónimas</i>, seleccionada para publicación en el libro <i>Compilado de experiencias e investigaciones en innovación educativa 2018</i> - Premio al mejor grupo de danza, Festival de la Liga de Gimnasia de Bogotá, 2018 - Primer Puesto, categoría juvenil, XXXV Festival Intercolegiado de Teatro de Duitama

Hitos	
2019	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de la obra <i>Catarsis</i> - Participación, Festival Estudiantil de Teatro de Bogotá - Participación artística, Congreso Internacional Dokuma 2019 - Participación, obra <i>Voces anónimas</i>, Festival de Teatro de Funza
2020	<ul style="list-style-type: none"> - Movimiento desde la virtualidad - Participación en el Encuentro Virtual de Escuela de Espectadores de Actinio, Panamá
Reconocimientos	
2019	<ul style="list-style-type: none"> - Premio al mejor vestuario - Premio al mejor maquillaje - Publicación de <i>Voces anónimas</i> en el libro <i>Sistematización de experiencias pedagógicas que transforman la escuela. Una apuesta por el reconocimiento docente. Tomo 1</i>, IDEP, 2019
2020	<ul style="list-style-type: none"> - Texto dramático <i>Voces anónimas</i>, seleccionado para publicación en libro impreso, digital y audiolibro, convocatoria Libros infantiles y juveniles, Universidad Pedagógica Nacional, 2020

Nota. Fuente: Elaboración propia

Durante el desarrollo del proyecto, los estudiantes participan en actividades de sensibilización y reconocimiento de sus realidades y capacidades, concretando producciones textuales libres, que nacen de su ser, historia y contexto. También exploran sus posibilidades creativas en diferentes medios (danza, teatro, música, pintura, instalaciones), partiendo siempre de sus deseos expresivos. Todas las estrategias les llevan a una participación activa, significativa y responsable.

En Voces anónimas estamos plasmados todos, incluso estás tú..., hablamos de muchas cosas, por ejemplo, de la idea que tenemos del mundo, de cómo creemos que nos ve el mundo, de cómo en realidad somos, de lo que esperamos de la vida (Dana Acosta, estudiante, grado 11°).

Se abre el telón

Reconociendo las prioridades formativas plasmadas en los proyectos educativos institucionales de los colegios Juan Evangelista Gómez y Entre Nubes Sur Oriental, que propenden por la excelencia humana y la capacidad de construir el conocimiento desde la autonomía, Voces anónimas aporta a la formación de sus educandos en espacios de sensibilización, reflexión y conciencia social, que se reflejan en sus acciones diarias y creaciones artísticas; como afirmó Freire con su obra, el proceso educativo debe partir de las realidades del educando. De igual forma, posiciona al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, para que se apropie de su formación, reconozca su contexto social e incida en él. “El hombre no se agota en mera pasividad, sino que interfiere en el mundo desde lo natural (biológico), pero también desde lo cultural (poder creador)” (Freire, 1967, p. 12).

Mi lugar estaba donde me sentía cómoda, donde mi locura no fuera extraña, donde mis ideas fueran escuchadas y valoradas (Yarlin Baquero, estudiante, grado 9°).

Y con ustedes, nuestros artistas (población)

Las comunidades de los colegios Juan Evangelista Gómez y Entre Nubes Sur Oriental están ubicadas en la localidad de San Cristóbal, Bogotá. El proyecto se ha desarrollado con estudiantes de ciclos III, IV y V, con edades entre 11 y 18 años. Los jóvenes del colectivo artístico se caracterizan por su interés a dedicar momentos de su tiempo libre a la formación artística y al encuentro con sus compañeros en horarios distintos a los

regulares del aula . Los docentes líderes del proceso pertenecen a la red de artes de la localidad, a la red de cultura festiva de la SED, y participan del proceso de sistematización de experiencias y la estrategia Aulas Itinerantes del IDEP, lo que les permite tejer redes de apoyo, conocimiento y socialización.

Como la mayoría de instituciones públicas, la población estudiantil de los dos colegios se caracteriza por afrontar difíciles situaciones sociales y familiares, problemas de violencia, violación de derechos fundamentales, familias descompuestas, economía precaria, entre otros. Día a día se ven obligados a vivir experiencias complejas que, en ocasiones, no son socializadas por miedo, vergüenza o falta de confianza y apoyo; sus voces se van haciendo silentes, perdiendo autoconfianza y autoestima. Por ello, para estas poblaciones la experiencia de “Voces anónimas” es vital como espacio de reconocimiento, de posibilidad para reflexionar sobre la realidad que les rodea y resignificarla a través de la vivencia del arte.

En mi caso, por esos problemas personales di el paso para poder entrar a este proyecto, donde encontré apoyo, refugio y una forma de enfrentarlos. Si todo fuera fácil y perfecto, la vida y este proyecto serían aburridos, no tendrían sentido. Sin problemas no podemos crecer y ser mejores que antes (Naren Caro, estudiante, grado 10^o).

Primera escena: reconociendo sus voces

La experiencia también ha transformado el imaginario social sobre la educación artística (en este caso, las artes escénicas), pues comúnmente en los colegios es concebida como una asignación obligatoria para crear números artísticos. “Voces anónimas” posiciona la educación artística en las instituciones educativas y en otros espacios donde se han socializado los desarrollos, como oportunidad para que los estudiantes sean escuchados, reconocer su realidad, su ser y sentir, para reflexionar con otros sobre las problemáticas propias de su edad y, lo más importante, crear un impacto en la comunidad (público) a través de la materialización de sus pensamientos en una obra artística.

Ver el proceso para llegar a este punto es increíble, saber que nosotros, como adolescentes, no podemos expresar o hablar sobre lo que sentimos, lo que nos afecta y, por medio de “Voces anónimas”, logramos que nos escucharan [...] empezamos a construir escena por escena y a ver que cada sentimiento escrito se convertía en magia (Carolay Toro, estudiante, grado 10^o).

Antes de la experiencia del colectivo artístico, la participación estudiantil estaba condicionada a eventos colegiales (izadas de bandera, día de la familia, sucesos académicos, etc.); las comunidades educativas no generaban un canal efectivo para escuchar a sus educandos. Se reconocían sus problemáticas sociales y, desde la visión adulta, se intentaba incidir en ellas, sin contemplar la posibilidad de que los mismos jóvenes intervinieran desde su autonomía. En consecuencia, los estudiantes veían los colegios como lugares alejados, no se sentían partícipes y, por ello, podían desertar fácilmente; así, para los educadores es vital construir: “(...) una escuela en la que hablemos a los educandos y con los educandos, para que escuchándolos podamos también ser oídos por ellos” (Freire, 1970, p. 102). La experiencia demostrativa brinda la posibilidad de concebir el arte como espacio de expresión y comunicación de aquello que, en ocasiones, los estudiantes quieren gritar, pero callan por presiones sociales.

Acotaciones de un gran acto (objetivos)

Al plantear como objetivo de la experiencia desarrollar en los estudiantes procesos de empoderamiento y capacidad creativa desde sus gustos, intereses y contextos, para formar sujetos críticos que incidan en la transformación de su realidad inmediata, es necesario configurar el colectivo artístico como ese espacio de encuentro donde pueden expresarse libremente. Para lograrlo, se pone la escena al servicio de las necesidades comunicativas, realizando entonces montajes artísticos autorreferenciales que, desde la creación colectiva, involucran a los estudiantes como autores, agentes y gestores de los procesos creativos.

Para cumplir el objetivo, es entonces vital gestionar la circulación de los productos artísticos en diferentes escenarios y espacios, con el propósito de llevar la voz de los estudiantes a la mayor cantidad de personas, haciendo que sus pensamientos y elaboraciones planteen cuestionamientos cuando son escuchados y valorados por cada espectador. Las presentaciones se convierten en posibilidades de intercambio con diversas audiencias (actores, docentes, padres de familia, estudiantes), que luego de ver la obra realizan sus apreciaciones. Por ejemplo, en los festivales los jurados dialogan con los educandos, dando su valoración y ofreciendo nuevas posibilidades para mejorar el trabajo escénico, dramático, pedagógico y creativo. En las socializaciones con maestros y padres de familia se abre

un espacio de retroalimentación del trabajo, el cual es grabado a modo de testimonio para luego ser analizado por los integrantes de la experiencia.

El montaje de nuestra obra (metodología)

Definimos la metodología de la experiencia como activa-participativa⁷, pues los protagonistas del proceso son los estudiantes, quienes participan activamente en las decisiones; ello también se relaciona con el hecho de que los desarrollos alcanzados se dan a través de estrategias motivadoras, movilizantes, lúdicas y creativas, que parten de las necesidades comunicativas y expresivas de los educandos.

Al respecto, Ian Watson afirma que: “muchos de los que han trabajado con Barba⁸ dicen que (...) prefieren dar espacio y tiempo a sus actores para que estos instiguen nuevas ideas que luego serán usadas como punto de partida de la investigación colectiva” (2000, p. 34). Resulta todo un honor para nosotros encontrar esta analogía metodológica, dada la importancia de Barba como director de teatro. Se habla de analogía pues, en síntesis, como se ha mencionado, el trabajo determina su relevancia al hacer protagonista la voz de los sujetos. Los estudiantes son quienes encuentran en la escena, antes que un espacio para la representación, un lugar de reconocimiento propio y de sus lógicas personales, sustentado en la preparación artística y el trabajo colaborativo.

Pasos para subir al escenario (fases de la experiencia)

Las dinámicas de la experiencia demostrativa fueron trazando una ruta de tres fases, que se presentan a continuación.

Formación disciplinar

Con la idea de preparar estudiantes técnicamente dispuestos para la escena, los primeros momentos se dedican a brindar una preparación física y expresiva desde diferentes propuestas de la danza y el teatro.

7 Este aporte metodológico al proceso de enseñanza-aprendizaje reúne autores como Freinet, Piaget, Montessori, Dewey y Ausubel, entre otros. No se toma un discurso particular de ninguno de ellos, sino postulados generales construidos por la comunidad académica alrededor de la metodología activa-participativa.

8 Eugenio Barba (1936), director e investigador teatral italiano, creador del concepto de Antropología teatral.

La disposición técnica⁹ les ha permitido ser reconocidos por su desempeño artístico en diferentes escenarios, como el Teatro Jorge Eliécer Gaitán, el Teatro Nacional La Castellana, el Festival Iberoamericano de Teatro, entre otros. Además, hoy lideran procesos formativos en compañías de danza e instituciones educativas cercanas a sus comunidades. También es un orgullo mencionar que los ex-alumnos realizan estudios de pregrado en universidades como: ASAB -Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional, Nacional de Colombia, Universidad Javeriana y Universidad Antonio Nariño.

Pasar y pasar de nuevo la coreografía me ha hecho la bailarina que soy hoy, ha valido la pena cada segundo. Okima danza y Territorio teatral me han enseñado todo lo que soy, jamás van a tener un reemplazo (Tatiana Becerra, estudiante, grado 10^o).

Visibilización y reconocimiento

Se gestiona la participación en eventos locales (foros pedagógicos), distritales (Festival Artístico Escolar), nacionales (Festival Estudiantil de Teatro de Bogotá, festivales estudiantiles de teatro de Nocaima, Duitama y Funza) e internacionales (Festival Iberoamericano de Teatro de Bogotá, Escuela de Espectadores de Panamá). Ello le ha valido a la experiencia distinciones en varias oportunidades, contando a la fecha con 40 reconocimientos y premios, lo cual no solo le ha posicionado en diversos espacios, sino especialmente ante las comunidades educativas donde opera.

De esto se desprende la configuración de educandos con alta autoestima, seguridad expresiva, empoderados frente a los problemas, necesidades propias y procesos formativos y creativos, que con sus puestas en escena logran incidir en el pensamiento de los espectadores. En el marco de “Voces anónimas”, la apuesta por empoderarles coincide con el planteamiento de Freire, quien reconoce que: “al ir aumentando el campo de su percepción y reflexionando sobre sí y sobre el mundo, son percibidos y destacados, convirtiéndose en objeto de “admiración” de los demás y, como tal, de su acción y conocimiento” (1970, p. 90).

9 Hace referencia a los elementos técnicos disciplinares, por ejemplo: elasticidad, flexibilidad, ritmo, equilibrio, agilidad, vocalización, proyección de la voz.

Invitación a ser agente de inspiración y creación

Al lograr tales niveles de formación disciplinar, exposición y reconocimiento, los jóvenes están preparados y motivados para ejercer roles que implican un mayor grado de compromiso. Por esta razón, les invitamos a ser gestores de las propuestas artísticas, bajo una directriz clara: los contenidos propuestos deben partir de sus necesidades comunicativas, resumidas en dos preguntas básicas: ¿Qué quiero decir?, y ¿por qué lo quiero decir? La experiencia creativa se da en el encuentro de la multiplicidad de universos conceptuales y culturales, y de procedimientos heurísticos, caracterizados por los distintos modos de pensar, sentir y hacer de los educandos.

De esta forma, los integrantes se ven abocados a tomar decisiones en grupo, bajo criterios artísticos y organizacionales que correspondan a la comprensión de su realidad, deseos y necesidades, su rol es activo.

Los hombres, al tener conciencia de su actividad y del mundo en que se encuentran, al actuar en función de finalidades que proponen y se proponen, al tener el punto de decisión de su búsqueda en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros, al impregnar al mundo de su presencia creadora a través de la transformación que en él realizan, no solamente viven sino que existen y su existencia es histórica (Freire, 1970, p. 115).

En tanto reflexiona y construye para la escena desde sus problemáticas y posibilidades sociales, el estudiante potencia su pensamiento crítico, lo cual se materializa en las obras de teatro que ponen en evidencia las reflexiones y reconfiguraciones de sus realidades.

Tiempo de actuar

Luego de la formación artística de los estudiantes, quienes son reconocidos por sus condiciones cognitivas y físicas¹⁰ para la escena, y de observar en ellos la firme convicción de desarrollar producciones escénicas partiendo de sus propios deseos y necesidades expresivas, lo primero es sensibilizarlos para llevarlos a la reflexión sobre el sujeto, sobre su sentir y actuar; así, enfrentan las preguntas: ¿Quién soy?, ¿cuáles son mis sueños?, y ¿qué quiero

10 No hacemos una división entre mente y cuerpo, solo se utiliza esta clasificación con el ánimo de especificar aspectos abordados en la primera fase.

decir? Después, se les moviliza hacia la comprensión de sus realidades (educativas, familiares y contextuales), para potenciar su pensamiento crítico y acciones desde la creación artística, espacio donde pueden contemplar posibilidades, proponer soluciones, crear más interrogantes y expresarse con libertad y con la seguridad de ser escuchados. En palabras de Augusto Boal: “Todos deben actuar, todos deben protagonizar las necesarias transformaciones de la sociedad” (2009, p. 12).

Para lograrlo, se diseñó un banco de actividades dispuesto para la consulta y aplicación de maestros interesados en implementar la experiencia en sus espacios escolares. Así mismo, se cuenta con las obras dramáticas de autoría del colectivo artístico *Muskurii*, *Voces anónimas* y *Catarsis*. El texto teatral *Voces anónimas* fue seleccionado en 2020 para su publicación en la colección de textos infantiles y juveniles de la Universidad Pedagógica Nacional, en versiones impresa, digital y de audio libro, que permiten una mayor circulación e impacto de la obra sobre el trabajo pedagógico y artístico con jóvenes, a partir de distintas actividades.

Actividades de sensibilización

Ejercicios tomados de la musicoterapia, el yoga y las artes plásticas (consideramos que la construcción de conocimiento nace de un diálogo diverso), que permiten aumentar la respuesta del sujeto a un estímulo por su presentación bajo ciertas condiciones, para llevarlo a estados de activación que le posibilitan dimensionar su ser y realidad. Para citar un ejemplo, se destaca el momento cuando los estudiantes debían construir “esculturas o instalaciones” a partir de los elementos que traían consigo, para responder a la pregunta “¿Quién soy?”; luego de hacerlo explicaban el significado de los objetos y su disposición espacial.

Actividades de escritura

Recopilan la viva y genuina voz de los estudiantes; para ello, se solicita que, de manera voluntaria, realicen escritos donde hablen de sus sueños (proyectos o experiencias oníricas), así como de lo que quieren comunicar (inconformidades, experiencias, etc.), pero que, por temor u otras condiciones, no han logrado expresar; como opción, se requiere a todos los estudiantes de las instituciones depositar los textos de manera anónima en una urna. A partir de su lectura y comparación (coincidencias) hemos realizado la dramaturgia de tres obras de nuestra autoría: *Muskurii*¹¹, *Voces anónimas*¹² y *Catarsis*.

Aprendimos a ser los propios autores y escritores de nuestra realidad, aprendimos a creer en lo que hacemos. No somos perfectos, pero: ¿Quién dijo que lo perfecto es lo que vale más? (Camila Barragán, estudiante, grado 11^o).

Actividades de construcción escénica

Incluyen el conjunto de acciones que plantean, estructuran, desarrollan y evalúan los diferentes componentes de nuestras producciones escénicas (obras de teatro): dramaturgia del texto y la escena, coreografías, vestuario, escenografía, entre otros. En todas ellas, los estudiantes generan propuestas individuales y grupales, que son evaluadas y puestas en diálogo continuo para llegar a acuerdos de tipo argumentativo, estético y práctico, a partir del cruce de criterios que permita tomar decisiones. Estas actividades favorecen y fortalecen los procesos gnoseológicos que encaminan la creatividad en los educandos, pues les mueve a observar, escuchar, relacionar, inferir, interrogar, imaginar, expresar y componer¹³.

Ejemplo de ello es el proceso de montaje coreográfico, dado que son los integrantes quienes, desde las intenciones comunicativas de la obra, sugieren la música a emplear y realizan propuestas en subgrupos, las cuales son luego evaluadas y seleccionadas por el colectivo artístico. Actualmente, se cuenta con la sistematización de las etapas del proceso de creación, que recoge las voces de los actores para su construcción.

Observamos una hoja en blanco [...] ahí, sin esperar, llega la retardada inspiración, aquel lápiz fue mi cómplice, ese pedacito de mina 0,7 fue quien me trajo los viejos recuerdos para poder redactar las líneas que, entre lágrimas, manifestaron la fuerte carga emocional que me hacía más pesada, aligerándome con cada palabra escrita (Yandy Caro, estudiante, grado 11^o).

Desde el conjunto de actividades mencionadas, los estudiantes se potencian como agentes “transformadores y creadores, en sus relaciones

11 Palabra de la lengua inga que significa “disponerse a soñar”.

12 Tráiler de la obra *Voces anónimas*, basada en experiencias de vida de los integrantes del colectivo; disponible desde <https://www.youtube.com/watch?v=V89IBojXlUe>

13 Procesos gnoseológicos desarrollados por Alfredo Manuel Ghiso en su texto *Entre el legado de los que me preceden y mi quehacer educativo*, desde los postulados de Paulo Freire y Orlando Fals Borda.

permanentes con su realidad, producen no solamente los bienes materiales, las cosas sensibles, los objetos, las obras artísticas, sino también su institución, su familia, sus ideas, sus concepciones” (Freire, 1970, pp. 118-119).

Tras bambalinas (recursos)

En primer lugar, el hecho de centrar el objetivo general en los estudiantes lleva a que el recurso humano tome un papel protagónico, pues moviliza cada una de las fases, estrategias y acciones descritas anteriormente. Como afirma Jean Duvignaud: “El teatro es bastante más que el teatro (...) es un arte enraizado, el más comprometido de todos con la trama viviente de la experiencia colectiva (...) El teatro es una manifestación social” (1973, p. 13). En últimas, se trata de una manifestación social hecha por nuestros estudiantes.

Junto a ello, es necesario agregar el capital intelectual y la experiencia de los docentes de danza y teatro como recursos humanos; la puesta en escena de su saber ha logrado potenciar y crear nuevos saberes. A la experiencia se han sumado profesionales de diversas áreas, entre ellos, el actor Jair Aguzado, la actriz María Adelaida Palacio (asesora del FETB) y el artista plástico Juan Melo, quienes han compartido su conocimiento con estudiantes y docentes, enriqueciendo el proceso artístico y creativo.

En segundo lugar, se encuentran los recursos financieros; los gastos han sido cubiertos desde tres frentes: los Proyectos de presupuesto participativo¹⁴, y los aportes de docentes y padres de familia. En 2019, el proyecto fue reconocido en la Alcaldía Local de San Cristóbal por su impacto en la formación de los jóvenes del sector, recibiendo una dotación de equipos técnicos que apoyan el proceso artístico y pedagógico.

Luego de estar en escena (evaluación)

La evaluación ha sido un aspecto fundamental para el crecimiento de nuestra experiencia y se ha emprendido de dos formas, contenidas en el marco metodológico de participación activa: La primera es la autoevaluación, que permite a cada estudiante reflexionar, construir un juicio crítico sobre su desempeño y contar con una retroalimentación

.....
14 Mecanismos de gestión docente para obtener recursos del dinero asignado a la institución.

constante de sí mismo; la segunda es la co-evaluación, pues, en tanto colectivo artístico, es desde el encuentro con el otro que se hace posible identificar aquello que escapa a la individualidad y que también permite analizar los alcances grupales¹⁵.

También se da una evaluación anual, para analizar e identificar las fortalezas y oportunidades de mejoramiento, lo cual facilita diseñar un plan con metas para el año siguiente y superar los logros alcanzados. En cada encuentro del colectivo artístico se observan y evalúan los desarrollos técnicos, expresivos, comunicativos y creativos, una retroalimentación con propuestas para el constante mejoramiento¹⁶, dejando asignadas tareas a todos los integrantes para hacer más productivo y significativo el siguiente encuentro.

La experiencia también es evaluada por agentes externos que observan, analizan, retroalimentan y apoyan la construcción de “Voces anónimas”; tal es el caso de actores y maestros de teatro e instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional que, en 2015 y 2017, invitaron al colectivo artístico a socializar sus procesos con estudiantes y maestros de la Licenciatura en Artes Escénicas. También se contó con el apoyo del IDEP para sistematizar la experiencia y con la estrategia de Aulas Itinerantes, donde maestros innovadores realizan observaciones y retroalimentación de la experiencia “In situ”. El proyecto ha sido además incluido en la herramienta de Georreferenciación de Experiencias Pedagógicas en Innovación, Investigación y Gestión (Hegeo), y socializado con la ponencia Voces anónimas, en el Congreso Internacional de Innovación Educativa DOKUMA, 2018. Lo cual ha permitido enriquecer y cualificar las acciones pedagógicas y artísticas desarrolladas hasta el momento¹⁷.

15 Se recomienda ver la entrevista realizada a miembros del colectivo, previa a la presentación de la obra *Muskurii* en el FITB en 2017, disponible desde https://www.youtube.com/watch?v=48s7Dm_T8ic

16 Tras escena y conversación anterior a la presentación de *Muskurii* en el Teatro La Castellana, disponible desde <https://www.youtube.com/watch?v=5fQONRC2ylo>

17 Se cuenta con insumos de evaluación y seguimiento de la experiencia, medios físicos (escritos, libretos, evaluaciones) y audiovisuales (fotografías, videos, entrevistas); es posible consultar <http://xurl.es/o340h>

Se cierra el telón

La experiencia “Voces anónimas” es un escenario de encuentro con el otro y consigo mismo, rompe los esquemas tradicionales del aula y otorga un espacio de liberación y reconocimiento al educando como actor principal, con la capacidad de contemplar, crear y valorar un hecho artístico en relación con el contexto que le rodea. La implementación de proyectos alternativos con este tipo de desarrollos pedagógicos y artísticos, cambia la mirada formal y estructurada de la educación, ampliando su visión y centrando los esfuerzos en la formación de sujetos críticos, empoderados y transformadores.

En la educación artística es válido crear obras de danza y teatro desde estructuras o ideas de escritores o coreógrafos reconocidos mundialmente; sin embargo, a través de la experiencia Voces anónimas, nuestro colectivo artístico cree en la necesidad de ofrecer el arte en la escuela como espacio donde los estudiantes pueden expresar sus ideas, sueños, sentimientos, pensamientos y reflexiones, y convertirlas en piezas artísticas apreciadas por los miembros de su comunidad, así como por otros públicos que tengan la oportunidad de escucharles.

Con Voces anónimas se ponen al descubierto esas cosas que decidimos callar, están en el “anonimato”, pero están dichas de la mejor manera, pues logramos convertirlas en ARTE (Karen Baquero, estudiante, grado 11°).

Al visibilizar los logros y premios con la comunidad, haciéndola testigo de las transformaciones y alcances del trabajo del colectivo artístico, se logra valoración y reconocimiento. Cuando se posiciona a las instituciones educativas en diversos escenarios, ellas se transforman, aumenta la credibilidad de la comunidad, llevando a que los estudiantes se sientan orgullosos de pertenecer a instituciones educativas públicas, reconocidas por la excelencia de sus procesos formativos, y se reivindica entonces el valor de la educación pública como formación de calidad.

La sistematización de la experiencia ha construido desarrollos didácticos, artísticos y conceptuales que se han socializado y se continuarán compartiendo con docentes, instituciones y comunidad educativa, en busca de hacer de la educación un escenario donde el sujeto pueda construir y construirse, crear y ser creado, comunicar y escuchar, reflexionar y transformar, es decir, que sea actor protagónico del acto educativo.

Se cierra el telón Publicaciones

Artículo <i>Voces anónimas</i>	Libro: <i>Compilando experiencias e investigaciones en innovación educativa</i> , DOKUMA, 2018	Páginas 257 a 350	Disponible desde https://9di.es/yyswyqg8
Artículo <i>Voces anónimas</i>	Libro: <i>Sistematización de experiencias pedagógicas que transforman la escuela - Tomo 1</i> , IDEP, 2019	Páginas 171 a 196	Disponible desde https://n9.cl/sppz
Libro obra <i>Voces anónimas</i>	Texto impreso, digital y audio libro. Se encuentra en proceso de edición y pertenecerá a la colección Libros infantiles y juveniles de la Universidad Pedagógica Nacional	Acta de selección, Convocatoria Libros Juveniles e Infantiles, Universidad Pedagógica Nacional, 2020	Disponible desde } https://cutt.ly/Pd2pYcY

Referencias

- Boal, A. (2009). *Teatro del oprimido*. Buenos Aires: Alba.
- Duvignaud, J. (1973). *Sociología del Teatro. Ensayo sobre las sombras colectivas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gálvez, E. (2013). *Cuaderno de apoyo didáctico. Metodología activa: favoreciendo los aprendizajes*. Bogotá: Santillana.
- Watson, I. (2000). *Hacia un tercer teatro*. Madrid: Ñaque.
- Dimensión Educativa. (2017). *Aportes 61. Paulo Freire y Orlando Fals Borda, educadores populares*. Bogotá: Imprenta Librería Salesiana.

Centro de interés Pachamama

Jaime Andrés Baracaldo Bustos¹

Resumen

El proyecto “Pachamama” es una experiencia pedagógica ejecutada desde 2015 en la Institución Educativa Distrital (IED) Carlos Pizarro Leongómez. Su constitución implicó una observación participante y un estudio diagnóstico previos, plantea la necesidad de diseñar e implementar un proyecto pedagógico orientado a mejorar la convivencia escolar, el cual se divide en tres etapas: diagnóstico, intervención y ejecución de un plan curricular alternativo, el cual aborda la convivencia como el aprendizaje del hacer y el ser cuestionando la pedagogía tradicional desde el vínculo con el territorio.

Palabras clave: Observación participante, aula abierta, cuerpo comunidad, conexión con el territorio.

El deterioro de la convivencia escolar, expresado en manifestaciones como la violencia escolar directa e indirecta entre pares (peleas, robos, daños a la propiedad) (Bandura, 2005), el microtráfico y consumo de alcohol y sustancias psicoactivas, la presencia de pandillas y el porte de armas dentro y fuera del centro escolar (UNESCO, 2019; UNICEF, 2011), son situaciones que reflejan graves problemáticas macrosociales, tales como la violencia estructural y cultural (Bourdieu, 2003; Galtung, 2003), la violencia intrafamiliar (Chaux, 2011), la desigualdad (Abramovay, 2005), la delincuencia común, el crimen organizado y el narcotráfico (García, Guerrero y Ortiz, 2012), entre otros flagelos que lamentablemente debemos afrontar día a día en nuestro país, pese a los

1 Licenciado en Física, Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en Educación, Universidad Internacional de Puerto Rico; doctorante en Ciencias de la Educación, Universidad de Cuauhtémoc, Aguas Calientes, México.

sucesivos intentos por establecer la paz en el marco histórico de un conflicto armado con más de seis décadas (Uribe, 2007).

Con este contexto inició la experiencia pedagógica en el año 2015, cuando el docente líder del proyecto fue nombrado en propiedad como profesor de Física en el Colegio Carlos Pizarro Leongómez, ubicado en Bosa-El Recreo, al suroccidente de Bogotá; institución que cuenta con un número aproximado de 3.000 estudiantes en dos sedes, para ambas jornadas, enfocada en la atención de estratos socio-económicos 1 y 2; en general, las familias de la población escolar tienen ingresos de un salario mínimo o menos, presentan altos grados de empleo informal y secundaria como máximo nivel académico de estudios (DANE, 2016).

Durante los primeros días como docente del colegio, luego de los primeros bloques de clase, los estudiantes salieron al descanso y se dirigieron a lo que entonces era la enorme zona verde del polideportivo; mientras caminaba en su primer acompañamiento por los pasillos, llegó a los baños y percibió olor a droga, pero era imposible saber quién o quiénes la consumían debido a la multitud de estudiantes en dicho espacio.

En los patios observó grupos de alumnos agrediendo compañeros con armas blancas y otros objetos cortopunzantes, también a jóvenes desescolarizados acercándose constantemente a la reja para interactuar con estudiantes, ejerciendo su tarea diaria vinculada al microtráfico. En una esquina del patio encontró un estudiante de unos 14 años desmayado en el suelo, que levantó la cabeza al ver que se acercaba, percibió un fuerte olor a alcohol; los demás les rodeaban, reían y murmuraban, como si se tratara de una situación completamente normal. Llevó al estudiante alzado en brazos a la enfermería con ayuda de algunos compañeros y remitió el caso al coordinador; fue a clase y más tarde se enteró de que el alumno se encontraba mejor y que el coordinador trataba de comunicarse con sus acudientes, pero no había nadie en casa. Tras una larga espera, casi a las ocho de la noche llegó un acudiente a recoger al alumno y a su hermanito menor; su actitud fue mostrar autoridad agresivamente, con gritos y golpes.

La experiencia llevó al docente a reflexionar profundamente sobre su rol y sobre los fines de la educación en dicho contexto, por lo que, además de la encuesta de caracterización, decidió realizar un ejercicio de cartografía social donde, a través de un mapa del territorio, tomó una

muestra representativa de la población para determinar los principales lugares de inseguridad escolar y deterioro ambiental, cuyo resultado hizo posible ubicarles como indicadores del detrimento en la convivencia escolar. Así, se plantea la necesidad de diseñar e implementar un proyecto pedagógico orientado a mejorar la convivencia escolar, en el marco normativo de la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1038 de 2015, que reglamenta la Ley 1732 para la Cátedra de Paz en las instituciones educativas del país, e incluye el fortalecimiento de la convivencia y el clima escolar, así como la prevención y mitigación de la violencia en los colegios.

Se empleó una metodología fundamentada en la modalidad de investigación-acción participativa (IAP), orientada por el enfoque mixto y el paradigma sociocrítico, el cual plantea la transformación positiva del contexto a través de la participación activa de la comunidad escolar y del uso de instrumentos de información cuantitativos y cualitativos, como la cartografía social, las encuestas, entrevistas, material audiovisual y el diseño de DOFAS, entre otros, para recopilar los datos, así como el examen basado en la estadística inferencial y el análisis de contenido, de formas manual y asistida.

Básicamente, el proyecto fue dividido en tres etapas, que aluden al diagnóstico, intervención y ejecución de un plan curricular alternativo, el cual aborda la convivencia como el aprendizaje del hacer y el ser (Delors, 1996) en el entorno y el clima escolar (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018), a través de la reconfiguración del territorio en conflicto, vinculando las categorías emergentes de identidad, saberes populares, inclusión, interculturalidad y ancestralidad. Para las concepciones de cultura e interculturalidad se ape-la a la mirada de las Epistemologías del Sur y de la Teoría Crítica, donde el saber surge “Desde abajo”, es decir, con las comunidades, reconociendo su historia y contexto.

Uno de los logros destacados es la consolidación de un colectivo de maestros, artistas y líderes sociales que trabajan por mejorar la calidad de vida del barrio que rodea la institución, desdibujando constantemente el límite entre ambos, cuestionando la pedagogía tradicional, centrada en la escuela como único lugar de aprendizaje, y abriendo la posibilidad de comprender el concepto de aula abierta, que implica el desarrollo de habilidades socio emocionales, valores e identidades, para fortalecer la convivencia escolar a través de la reconfiguración del territorio.

Entre los escenarios con más de 90 marcas en rojo sobre el mapa (inseguridad y violencia escolar), y 80 en verde (deterioro ambiental), fue posible identificar el lugar conocido informalmente por estudiantes y maestros como “Las gradas”; espacio destinado al consumo de sustancias alucinógenas y alcohol, y al desarrollo de peleas planificadas. A continuación, se incluye una fotografía de la zona, punto de partida para la estrategia pedagógica Pachamama:

Figura 1. “Las gradas”



Nota. El lugar presentaba evidente deterioro ambiental y por ello fue escogido para iniciar el proceso de intervención.

Fuente: Elaboración propia (2015)

La problemática institucional giraba alrededor del deterioro en la convivencia escolar, por lo cual el objetivo general del proyecto se enfocó en la reconfiguración del territorio y la identidad, para mejorarla en el Colegio Carlos Pizarro; ello incluye una mirada ecológica a la protección de la Madre Tierra como parte de la construcción identitaria, por lo que la etapa de intervención también involucra una mejora ambiental del territorio.

En tal sentido, cabe resaltar que el deterioro en la convivencia escolar es una preocupación general del sistema educativo, por lo que existe todo un marco legal para su prevención y mitigación, que invita a las comunidades educativas y gobiernos a procurar una convivencia escolar armónica y pacífica, respetuosa de la diversidad y facilitadora de un diálogo intercultural entre escuela y barrio. En este marco se destaca la misma Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación, y las mencionadas Ley 1620 de 2013 y Ley 1732, reglamentada por el Decreto 1038 de 2015.

Lo anterior, en medio de en una cultura de la violencia que ha permeado todos los ámbitos de la sociedad nacional, incluidas la escuela y la

familia (López, 2011); por ende, es menester que maestros, directivos, artistas, padres de familia y líderes comunitarios construyan una educación integral en función de la paz, asumiendo la propia Cátedra de la Paz como una propuesta amplia, transversal al currículo, no como una asignatura más del plan de estudios. Esa es la idea de esta innovación, partiendo de comprender la convivencia escolar como el saber ser, no solo como el saber hacer (Fierro y Carvajal, 2019), para situar la educación en un plano real de desarrollo humano y de vida digna (Muñoz, 2016).

Por ello, Pachamama se justifica en el llamado de la Madre Tierra al buen vivir, al respeto del cuerpo y de la comunidad, a la conexión con el territorio, teniendo en cuenta que Bosa fue habitada por los muiscas y que hoy existe un cabildo indígena que busca el reencuentro con la identidad ancestral, reconociendo el lugar de Bosa en épocas pre-hispánicas como alacena de estos pueblos; en tal sentido, el proyecto también involucró el trabajo con la huerta escolar, actividades de siembra de árboles y “reciclatones”.

En cuanto a la metodología, la primera etapa, de diagnóstico, se concentró en la realización de una encuesta cerrada y un ejercicio de cartografía social, construyendo el planteamiento del problema, validando los saberes populares y ancestrales de la comunidad e involucrando a los artistas del barrio El Recreo; la segunda etapa incorporó la intervención, implementando actividades lúdicas, pedagógicas y culturales en los lugares de conflicto, tal como se expone en la siguiente figura:

Figura 2. Intervención cultural a “Las gradas”.
Festival de talentos Pachamama (2016)



Nota. Fuente: Elaboración propia (2016)

Las fotografías permiten observar algunas presentaciones realizadas en el espacio de “Las gradas” durante las horas de descanso, las cuales se fueron desplazando gradualmente y resignificaron todo el territorio es-

colar. Sin embargo, como se explicó anteriormente, las intervenciones no se limitaron a la convivencia relacionada con la interacción entre personas, fueron más allá, hasta la relación con el cuerpo y el territorio físico. A continuación, se presentan algunas fotografías de las intervenciones realizadas para mejorar el espacio de “Las gradas”.

Figura 3. Intervención a “Las gradas”



Nota. Fuente: Elaboración propia (2016).

Como se puede observar, el lugar obtuvo una mejora en su aspecto físico e identitario. En esta etapa también se intervinieron otros los lugares identificados durante el ejercicio de cartografía social, con la participación de artistas del grafiti y de circo en actividades culturales y ambientales, como se presenta a continuación:

Figura 4. Intervención cultural y ambiental en “La esquina de la basura”



Nota. Fuente: Elaboración propia (2017)

Las imágenes permiten observar que la intervención involucra a los artistas circenses del barrio, a la empresa de aseo y al docente líder en una de las esquinas exteriores del colegio, identificada gracias al ejercicio de cartografía social. En esta segunda etapa, el proyecto fue documentado por el programa de televisión *Mira lo que pasa en los colegios de Bogotá*, realizado por Canal Capital. También se organizaron festivales como el

de Talentos y tribus urbanas, y en el barrio El Recreo se llevó a cabo el Festival multicultural Pachamama; a continuación se exponen algunas fotografías tomadas durante los ejercicios.

Figura 5. Festivales Pachamama



Nota. Fuente: Elaboración propia (2017)

En síntesis, la etapa de intervención tuvo una duración de dos años y permitió organizar cuatro festivales, junto a ocho intervenciones culturales y ecológicas al interior y exterior de la institución educativa, construyendo la interacción entre el colegio y el barrio, desdibujando los límites entre el aula cerrada y el aula abierta, para configurarles como espacios de aprendizaje múltiple. Así, se logró dar validez a los saberes populares y cotidianos, respondiendo a elementos de la Escuela Popular y de las epistemologías del Sur, que permiten visibilizar otras formas de conocimientos y prácticas.

Por su parte, la etapa de evaluación de la intervención se realizó a través de un DOFA aplicado a 50 profesores de la institución, contando siempre con la participación del docente líder en las diferentes reuniones de área; también se planteó una entrevista semiestructurada a una muestra representativa de los estudiantes participantes, quienes constituyeron el colectivo Pachamama, el cual, hasta el momento, cuenta con tres generaciones de integrantes que trabajan voluntariamente para continuar fortaleciendo la experiencia pedagógica.

Figura 6. Colectivo Pachamama, generaciones 2015, 2016 y 2017



Nota. Fuente: Elaboración propia (2017)

Además de la recuperación de territorios en conflicto, uno de los grandes logros en la segunda etapa fue la consolidación del Colectivo Pachamama por parte de artistas, estudiantes y ex alumnos, quienes continúan trabajando como una escuela de líderes, buscando una convivencia escolar pacífica en la IED Carlos Pizarro.

Respecto a los resultados, la aplicación de instrumentos de evaluación, basada en los aportes de docentes y estudiantes, permitió el surgimiento de categorías como análisis de identidad, de territorio y de saberes populares, en la reformulación constante que caracteriza al procedimiento IAP. Además, se plantearon estrategias de mejoramiento, pues un sector del personal docente no estaba de acuerdo con el ingreso de los artistas del barrio, y se resistió a aceptar saberes distintos de los tradicionalmente relacionados con lo académico; ello casi termina con el proyecto, pues incluso se presentaron actitudes de estigmatización, discriminación y exclusión por parte de ciertos docentes contra algunos estudiantes del proyecto y el docente investigador (Guerrero y García, 2012; Maturana y Nisis, 2002).

Lo anterior permitió encontrar una oportunidad de innovación pedagógica, en el marco del programa 40 x 40 de la jornada extendida, presente en el colegio, y en 2018 el proyecto tomó forma como centro de interés, ejecutando un currículo alternativo que involucra las categorías emergentes de las dos primeras etapas, junto al objetivo de la convivencia escolar. A continuación se presenta la Propuesta Curricular Alternativa Pachamama:

Tabla 1. Propuesta Curricular Alternativa Pachamama

Ejes transversales				
Categoría	Primer período	Segundo período	Tercer período	Cuarto período
Territorio	El cuerpo, primer territorio a intervenir Yoga - malabar Danza - música	Mi colegio, un territorio de paz Grafiti Siembra de jardines y árboles “Reciclatón”	Bogotá, una ciudad de todos y de nadie Circo Teatro	Colombia, un país biodiverso Caminatas ecológicas Yoga
Identidad ancestral	Nuestra raza: todos somos indios Visita al cabildo indígena Danza - música	Nuestros alimentos ancestrales Huerta escolar Teatro Grafiti	La Pachamama: nuestra madre Tierra Teatro - circo Huerta escolar	¿Qué nos hace colombianos? Teatro - circo Danza Música
Saberes populares	Bosa: el origen de nuestro barrio Caminatas ecológicas Yoga - malabar	¿Quién fue Carlos Pizarro? Teatro - circo Construcción obra de teatro: “Locombia 2.0”	Arte urbano para todos Danza moderna Grafiti Música	Colombia intercultural Teatro circo Danza Música Ecología
Indicador de convivencia escolar	Exploro mi cuerpo y mi barrio teniendo en cuenta sus etnias, artistas e historia, a partir de la práctica del yoga, la danza, los malabares y las caminatas ecológicas	Reconozco mi colegio y sus diferentes espacios promoviendo el cuidado de lo público, la apropiación del territorio y el reconocimiento de las diferencias culturales entre sus habitantes, a través del grafiti, el teatro, el circo y la siembra de árboles y plantas ancestrales en la huerta escolar	Comprendo el concepto de Madre Tierra y lo relaciono con la forma como habitamos la ciudad, además de reconocer su historia y diversidad cultural a través de las artes del grafiti, el teatro y el circo, promoviendo actividades y prácticas ecológicas como la separación de residuos, la reutilización, el reciclaje y la siembra de árboles nativos	Promuevo tolerancia y diálogo de diversos discursos identitarios y culturales, disponiendo escenarios de diálogo intercultural y reflexión constante sobre la identidad de los habitantes de Colombia y la forma como cuidamos y preservamos la naturaleza, a través de la danza, la música, el circo y el teatro

Nota. Fuente: Elaboración propia

Para terminar, se presentan diversas actividades disfrutadas por los estudiantes durante los distintos períodos académicos, y vinculadas con las categorías emergentes, que responden a unos indicadores de desempeño y juegan un papel fundamental en el mejoramiento de la convivencia escolar. El plan curricular incluye ejercicios de auto cuidado, con prácticas de yoga, meditación, circo, teatro, música, danza y grafiti; además, se realiza un trabajo en la huerta escolar y siembra de árboles, siempre reflexionando alrededor de las relaciones con la identidad y el territorio, a través de la ancestralidad de la Pachamama. A continuación se presentan algunas fotografías que dan cuenta de las actividades realizadas en el centro de interés Pachamama:

Figura 7. Actividades realizadas en el Centro de Interés Pachamama



Nota. Fuente: Elaboración propia (2019)

Las fotografías permiten observar el desarrollo de diversas actividades, que responden a un currículo alternativo también evaluado mediante una encuesta a 50 participantes durante el año 2019, encontrando que los aprendizajes se consideran significativos respecto a la identidad del grupo, el colegio y el país. Los estudiantes valoran los saberes populares y cotidianos de los artistas del barrio y reflexionan constantemente sobre cómo mejorar la convivencia escolar, percibiendo una notable mejora de este ámbito en la IED Carlos Pizarro Leongómez, hecho evidente en un clima escolar más armónico y en la recuperación de espacios en conflicto, tanto en su aspecto físico, como en su uso y apropiación, lo cual destaca la promoción de valores ligados al buen vivir y al desarrollo del saber ser, como la empatía, el autocuidado, el respeto por la diferencia, la solidari-

dad, el liderazgo y la autogestión, esenciales para el proceso y constituyentes del motor para mejorar el ser y el saber ser en comunidad.

Los resultados y estrategias de la experiencia se han socializado en diversos foros institucionales y locales de educación, en encuentros culturales y educativos, como la Feria Pedagógica del IDEP y el Foro Distrital de Discapacidad Cognitiva, buscando compartir el trabajo con otras instituciones que coinciden en cuanto a los mismos problemas, pero solo conocen la tradicional pedagogía del castigo. Junto a ello, se realizó la publicación de un artículo en la revista Aula Urbana y se grabaron dos documentales para Canal Capital. Finalmente, se contó con un reconocimiento de la Universidad Pedagógica Nacional por aportes en la modalidad de etnoeducación².

Referencias

- Abramovay, M. (2005, Julio-Septiembre). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, No. 26, pp. 833-864.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2018). *Resultados de investigación en educación relacionados con los ejes temáticos del plan sectorial de educación: aproximaciones ecológicas al clima escolar en Bogotá: perfiles de riesgo, asociaciones con desempeño escolar y entornos escolares*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Bandura, A. (2005). Evolution of Social Cognitive Theory. En Smith, K. G., y Hitt, M. A. (Eds.). *Great Minds in Management* (pp. 9-35). Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu. (2003). *Revista Pedagogía y saberes*, No. 18, pp. 33-44. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación.
- Chaux, E. (2011). Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: comentarios sobre cinco investigaciones en violencia escolar. *PSYKHE: Universidad de los Andes*, Vol. 20, No. 2, pp. 79-86.

2 Como evidencias del trabajo realizado, es posible consultar los siguiente enlaces: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1809/1766>; <https://www.youtube.com/watch?v=SI7Yq516NVQ&t=59s>; <https://www.youtube.com/watch?v=nml0ZH0QWIM&t=4s>; <https://www.facebook.com/groups/1696556523918883/photos/>

- DANE. (2016, Septiembre 14). *Alarma en colegios de Bogotá: la situación es preocupante, dice el DANE*. Obtenido desde https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/cp_ConvivenciaEscolar_2011.pdf
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Obtenido desde http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Fierro, C., y Carbajal, P. (2019). *Convivencia escolar: una revisión del concepto. Psicoperspectivas*, Vol. 18, No. 1. Obtenido desde https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242019000100009
- Galtung, J. (2003-Agosto). La violencia: cultural, estructural y directa. *Journal of Peace Research*, Vol. 27, No. 3, pp. 291-305. Obtenido desde <file:///C:/Users/Baracaldo%20Villamil/Downloads/Dialnet-LaViolencia-5832797.pdf>
- García, B., Guerrero, J., y Ortiz, B. (2012). *La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias*. Obtenido desde <file:///C:/Users/Colegio/Downloads/LaViolenciaEscolarenBogotadesdelamiradadelasfamilias.pdf>
- Guerrero, J., y García, B. (2012). *Violencias en contexto: la ciudad, el barrio y la violencia escolar. No. 2*. Bogotá: Serie Grupos. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Francisco José de Caldas.
- López, G. (2011). The colombian civil war: potencial for justice in a culture of violence. *Policy Briefing*, 2(1), pp. 6-20.
- Maturana, H., y Nisis, S. (2002). *Transformación en la convivencia*. Palma de Mallorca: Dolmen.
- Muñoz, G. (2016). *Comunicación-educación en la cultura para América Latina: desafíos y nuevas comprensiones*. Bogotá: Ediciones Uniminuto.
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. París: UNESCO.
- UNICEF. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo*. Lima: Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

Uribe, M. (2007). *Salvo el poder todo es ilusión*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido desde file:///C:/Users/Colegio/Downloads/Salvo_el_poder_todo_es_ilusion._Mitos_de.pdf

EcoChatarreros: ciencia y tecnología para el Eco-desarrollo

Carlos René Ramírez Rodríguez¹

Resumen

EcoChatarreros se constituyó como trabajo de investigación desde 2015 en el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, entidad pública de Bogotá. La iniciativa busca crear proyectos y dispositivos tecnológicos para mejorar la realidad ambiental y social de las comunidades más vulnerables; partiendo del enfoque educativo STEM y en la Pedagogía Activa. El proyecto emplea insumos como residuos sólidos y chatarra tecnológica de aparatos eléctricos y electrónicos, junto al talento de los niños, la ideación, la programación y los recursos TIC para crear, construir y difundir las soluciones tecnológicas y sociales inventadas por ellos, a fin de beneficiar a sus comunidades y a la sociedad. Como resultados destacables, se ha fomentado el interés de niños y jóvenes por las ciencias, consolidando una pedagogía activa frente a la solución de las problemáticas ambientales, sociales y materiales, pasando, de la educación tradicional, a un proceso participativo y de empoderamiento, donde los niños participan en eventos locales, nacionales e internacionales, potenciando sus ideas y facilitando que trasciendan y sus proyectos y conocimientos sean compartidos. Se pretende que la iniciativa sea replicada en otros espacios sociales y académicos, pues activa la creatividad, la solidaridad y la acción social de la comunidad estudiantil.

Palabras clave: STEM, ABPr, aprendizaje basado en proyectos, educación ambiental, eco desarrollo, pedagogía activa.

1 Licenciado en Biología, Maestría en Desarrollo Sustentable y Gestión Ambiental, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Colegio Técnico Industrial Francisco José de Caldas; correo electrónico: ecochatarreros@gmail.com

“La educación es el encendido de una llama”.
Sócrates

¿Qué hemos estado haciendo con la educación ambiental, enseñamos miedo y tristeza?, ¿obtenemos algo de eso?

La experiencia pedagógica aquí presentada se ha realizado desde el año 2015 en el colegio público Técnico Industrial Francisco José de Caldas, de Bogotá, con estudiantes que pertenecen a las diversas especialidades técnicas y académicas ofrecidas en la institución (Mecatrónica, Mecánica industrial, Mecánica automotriz, ebanistería, fundición, entre otras). La comunidad estudiantil está compuesta por niñas y niños con amplias capacidades intelectuales y manejo de herramientas tecnológicas; sin embargo, su creatividad, conocimientos y capacidad de innovación no son explotados al cien por ciento y, en algunos momentos, se muestran apáticos y distantes frente a las actividades ambientales.

Durante los 11 años de experiencia como docente en la institución y líder del PRAE (Proyecto Ambiental Escolar), siempre se manejó el tema de educación ambiental desde una visión muy local; no se trascendía más allá de la escuela, trabajando con una óptica fatalista que incluso podría calificarse como “terrorismo ambiental”. En clase se analizaban las realidades ambientales y surgían frases como: “Si no hacemos esto o lo otro, en nuestras vidas o nuestras casas..., el planeta va a desaparecer...; vamos a tener cáncer..., vamos a morir...; destruimos el planeta”. Mientras se transitaba ese ejercicio “clásico” de educación ambiental, se acometían las actividades tradicionales, campañas o concursos de reciclaje, charlas y presentación de videos, entre otras que, a nuestro juicio, eran buenas, pero solo llevaban a acciones puntuales, una reflexión momentánea pero sin ningún cambio de actitud, de fondo o a largo plazo.

Cuando en la comunidad educativa se evaluaban dichas actividades, siempre quedaban algunos sinsabores: los concursos de reciclaje hacían que los estudiantes desecharan más; por ejemplo, se botaban cuadernos perfectamente nuevos a la basura con el fin de ganar; en otras ocasiones, quedaba la sensación de que se premiaba el desperdicio y el consumismo. Las acciones no generaban cambios ni trascendían, más bien permitían la llegada y el asentamiento de anti valores ambientales, para

que después resurgiera la apatía, el olvido, sin un cambio real de las responsabilidades ambientales en la comunidad educativa; no se llegaba al nivel de reflexión, ni a cambios plausibles en la responsabilidad personal o ciudadana, de todos nosotros, frente al medio ambiente.

Así, el análisis de resultados poco alentadores, contrarios al imaginario deseado, marcó un momento clave en el ejercicio de mi propia labor docente, un momento de reflexión que partía muchas veces de la aflicción, permitiendo el surgimiento de interrogantes y esperanzas de iniciar una nueva etapa, un nuevo rumbo en el ejercicio pedagógico de enseñar, de ejercer mi liderazgo docente y ambiental. Las siguientes preguntas orientadoras enfocarían un nuevo abordaje de la educación para la sostenibilidad ambiental:

- ¿Existe otra forma de hacer la educación ambiental, diferente a la tradicional y comúnmente aceptada?
- ¿Cómo podría motivar a mis estudiantes a investigar, trabajar y crear soluciones significativas frente al medio ambiente?
- ¿Podríamos socializar las experiencias, ideas y proyectos de educación ambiental en contextos locales, nacionales e internacionales?
- ¿Pueden mis estudiantes ser agentes de cambio?, ¿cómo pueden hacer un mundo mejor?

La estrategia

Con esas preguntas comencé mi maestría en Desarrollo sustentable y gestión ambiental; en clase vi con interés el tema de la “huella ecológica”, definido como un indicador del uso de los recursos que demandamos diariamente para vivir, relacionado con lo que comemos, cómo nos transportamos, cómo son nuestras casas, cómo consumimos bienes y servicios o usamos el agua y la energía, junto a muchos otros hábitos y actividades diarias.

Cuando se revisa el sentido de la huella ecológica, se cae en cuenta de que nunca pensamos que este flujo de materia y energía proviene de alguna parte, o que sus desechos terminan en algún lugar, hasta que Wackernagel, autor del concepto, nos aterriza en la realidad: esos recursos no son infinitos y vienen de algún lugar, de un territorio, y la vida, el bienestar del que gozamos dependen de la capacidad ecológica del planeta, es decir, de la facultad de productiva de los ecosistemas; el agua y el

aire que creíamos inagotables, se acaban, pues el planeta es finito, tiene sus límites y los rompemos de manera alarmante (Wackernagel, 2001).

Los límites del planeta se conocen como “bio-capacidad”, es decir, la relación entre los bienes y servicios utilizados y el área geográfica de los ecosistemas que los producen; se trata de tomar en cuenta un área que vaya más allá de nuestras casas, cuartos y apartamentos e ir a los páramos que nos brindan agua, a los bosques que proveen de madera, a las planicies que facilitan nuestra comida y carne, a las selvas y bosques que nos dan aire, junto a los mares, que determinan si hoy hace frío o calor.

En el planeta actualmente existen 7.800 millones de habitantes; si todos ellos siguiesen el mismo estilo de vida que yo e hicieran lo mismo que hago a diario, ¿cuántos planetas se necesitarían?, ¿necesitaríamos más de un planeta?, recordemos que madre Tierra solo hay una (Tobasura-Acuña, 2008).

Reflexionar, conocer los temas, llevó a un cambio en mi perspectiva, a cuestionar lo propio, tanto así que los empecé a incluir en clase; a través de distintas páginas en la red, los estudiantes realizaron ejercicios para calcular la huella hídrica, la huella de carbono y sus consumos, en ejercicios que interrogaban por las actividades cotidianas: ¿Cuánto tiempo tardamos en bañarnos?, ¿qué comemos?, ¿cómo nos transportamos?, entre otras cuestiones; así descubrimos la forma en que dichas acciones rutinarias tienen graves repercusiones para el planeta (Organización de Naciones Unidas, 2020).

La actividad destacó datos impresionantes: ¡Una hora diaria de conversación por celular causa al año la emisión de 1.250 Kg de CO₂ a la atmósfera! (Revista Semana Sostenible, 2017); estas cifras, junto al estudio del consumo de nuestra sociedad y una crítica de la cultura del desperdicio, sumados al análisis de los conflictos ambientales, marcaron un nuevo rumbo, señalando la necesidad de una transformación aún más profunda, que superara lo ambiental, alcanzando lo político, económico, social, de género y de equidad. Debíamos hacer algo nuevo en el ejercicio de enseñanza-aprendizaje; debíamos reiniciar desde cero.

Pasemos de los lamentos, las denuncias y los golpes de pecho, a la acción

“El activista no es quien dice que el río está sucio.
El activista es quien limpia el río”.

Ross Perot

Como docentes, antes de plantear un proyecto pedagógico o una iniciativa escolar, deberíamos reflexionar, realizar una catarsis sobre cómo enseñamos, qué nos gusta y qué no de nuestra profesión. Gracias a este ejercicio descubrí que debía unir mis gustos, pasatiempos e intereses personales con el aula; reconocí que ello haría del acto de enseñar una pasión, un estilo de vida, la extensión de mis sueños y realidades, no un mero trabajo.

Desde niño me gustó entender cómo funcionan las cosas: ¿Qué hay en una radio, dentro de un televisor?; ¿cómo funciona una plancha? Pasé, de dañarlos y romperlos para ver su contenido, a entender su diseño y luego repararlos, a comprender por qué se dañan y, al responder esas preguntas de niño, entendí que tal vez todos hemos hecho los mismos interrogantes; luego de estudiar una licenciatura en Ciencias, ahora, como docente, me pagan por responder preguntas de los niños sobre cómo funcionan los aparatos, los ecosistemas, la vida y el propio cuerpo (Kallery y Psillos, 2001).

- Si todos los docentes lleváramos al aula nuestras pasiones y pasatiempos, ¿cuántos proyectos escolares podrían basarse en el tejido, la fotografía, la cocina, la lectura, la escritura, la pintura, el baile o montar bicicleta o patines? Cuántos de nuestros niños no verían esa pasión en nuestros ojos de docentes y niños a la vez y nos seguirían. ¿Qué tal enseñar la historia en bicicleta?, ¿la geografía en la cocina?; ¿qué tal la ética y los valores en la fotografía?; ¿qué tal permitirnos unir nuestras pasiones y gustos personales con lo que nos encanta enseñar? El trabajo no sería trabajo, sino una extensión de nuestros gustos; esa pasión seduciría a nuestros estudiantes para aprender y seguir sus sueños; sería, como dicen los neuropsicólogos, un verdadero aprendizaje significativo (García, 2008; Lázaro y Solís, 2008; Díaz y Hernández, 2002).

El cambio tiene un método

Para cambiar y actuar primero debíamos saber con qué contábamos; partiendo de un análisis de las realidades educativas y sociales del colegio, estudiantes y docente comenzamos por contestar las siguientes preguntas: ¿Qué somos? -un colegio técnico; ¿qué tenemos? -conocimientos en el uso de herramientas y materiales, bases teórico-prácticas de electrónica, mecánica y ebanistería, entre otros oficios; ¿con qué contamos? -con poco dinero, pero tenemos recursos como chatarra, plásticos, desechos de aparatos eléctricos y electrónicos, y el recurso más importante de todos: el capital humano de nuestra creatividad e inventiva; ¿qué vamos a hacer con todo esto? -¡Vamos a ser inventores ambientales!, pongámonos a crear y a inventar...

Con este ánimo, partiendo del modelo pedagógico constructivista de la institución, de la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1995) y del Aprendizaje basado en proyectos (ABPr) (Martí, 2010), decidimos pasar a estrategias sociales e investigativas como la Investigación Acción Participativa (IAP) (Balcázar, 2003; Kemmis, 1992), y el abordaje STEM (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*: ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas) para la enseñanza de la ciencias, los cuales se alinean con nuestros intereses y apuestas para un aprendizaje multidisciplinario, democrático, que busque solucionar los problemas del mundo real, donde los niños son protagonistas de las soluciones y el docente, desde la óptica del constructivismo, observa, motiva, acompaña y aprende durante el proceso de descubrimiento (Sanders, 2009).

Figura 1. Mapa mental de la metodología desarrollada por el semillero EcoChatarreros



Nota. Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con el mapa mental de nuestra metodología (Figura 1), decidimos emplear el abordaje STEM para la enseñanza de las ciencias, junto a los Objetivos de desarrollo del milenio (Agenda 2030), para crear nuestra propia forma de abordar las problemáticas, la cual parte de años de experiencias basadas en el ensayo, el error y el éxito. Como se observa, en un primer momento se identifican los problemas socio-ambientales y sus distintas variables; para luego investigar e idear posibles soluciones innovadoras usando estrategias sencillas y materiales de fácil acceso; se desarrollan prototipos, los cuales a su vez son probados, los ajustamos y mejoramos y después se interpretan los resultados; posteriormente, en equipo, llegamos a una versión final, que siempre sigue evolucionando (Toma, 2016).

El enfoque social siempre está presente, los proyectos deben tener beneficiarios, que pueden ser comunidades, el planeta o nosotros mismos; las reflexiones surgen de forma individual o colectiva, también se dan cuando son presentadas a la comunidad en los diversos escenarios académicos donde participamos. Para ello, los medios de comunicación han sido fantásticos, contamos con un canal de YouTube donde intentamos exponer los proyectos; presentamos el trabajo en el colegio y escenarios donde somos invitados; ahora, en tiempos de pandemia, iniciamos ciclos de conferencias para contar con más participantes y posibles auspiciadores. El planteamiento de la metodología es la formalización teórica y académica de algo que ya hacíamos empíricamente desde hacía mucho tiempo y que, al final de lo planteado en el mapa mental, conduce a un mundo mejor, el cual, desde el cerebro de EcoChatarreros tiene amor, conocimientos, ganas de ser superhéroes y de cambiar social y ambientalmente el planeta desde el eco-desarrollo.

Figura 2. Proyecto ganador que permitió participar en el Pacto mundial de jóvenes por el clima



Nota. Fuente: Fuente: Sanabria, A. (s.f)

Los resultados de un nuevo camino

Los resultados de la nueva metodología y el nuevo abordaje han conducido a obtener frutos muy amplios y variados (*Tabla 1*); el primero de ellos fue el que más nos sorprendió, pues abrió las puertas, motivándonos, cambiando en gran medida nuestra manera de pensar, dándonos una dimensión de la responsabilidad social de nuestras propuestas: en 2015 decidimos participar en un concurso de la Secretaría de Educación de Bogotá para iniciativas ambientales sobre el cambio climático, por el cual, de entre los 300 colegios del Distrito Capital, se escogió a cinco estudiantes y un docente para participar en el evento internacional “Pacto mundial de jóvenes por el clima”, realizado en la ciudad de Toulouse, Francia; nos presentamos con un proyecto llamado “BiciCharger”, una bicicleta que carga el teléfono celular y disminuye la huella de carbono (*Figura 2*).

Una estudiante del colegio y yo, como docente, fuimos elegidos junto a cuatro estudiantes de otros colegios para representar a nuestra ciudad y al país en dicho evento (*Figura 3*). Un sueño hecho realidad: viajamos a Francia y nos encontramos con 190 jóvenes del mundo, en delegaciones de 25 países, acogidos por el amor de los franceses, de estudiantes, docentes y familias que nos recibieron en sus hogares durante una semana, cambiando nuestras vidas. Conocimos participantes de cada uno de los países, sus sueños, éxitos y dificultades en los contextos académicos y ambientales; reconocimos que debíamos ajustar nuestras metas y pensar en un mundo globalizado, salir de lo local al escenario internacional, para entender mejor la realidad y ampliar nuestros conocimientos y discursos a un entorno multicultural.

Figura 3. Delegación de líderes ambientales de la educación pública de Bogotá durante el Pacto mundial de jóvenes por el clima, Toulouse, 2015



Nota. Fuente: Elaboración propia

De ahí en adelante han sucedido muchas cosas: amigos en otros países, grupos de trabajo, ideas, la voz de nuestros estudiantes en escenarios nacionales e internacionales, las propuestas de los jóvenes colombianos y del mundo fueron escuchadas en la COP21 de París, ¡Hemos logrado muchísimas cosas! Desde la siembra de 300 árboles en el colegio y la visita de nuestros amigos franceses a la institución, hasta publicaciones, programas de televisión, entrevistas para radio, prensa y televisión; participaciones en diversos eventos, dictando conferencias, recibiendo retroalimentación y críticas constructivas; contamos con el cariño y apoyo de académicos, universitarios, estudiantes y la gente de la calle.

Tabla 1. Productos académicos y de difusión realizados por EcoChatarreros

Producto	Número	Nombre
Ponencia internacional	1	Pacto mundial de jóvenes por el clima, Conseil Régional Midi Pyrénées, Toulouse, Francia
Eventos organizados	2	Conferencia internacional financiación proyectos Conferencia internacional proyectos ambientales
Ponencia congreso	1	Congreso internacional de educación DOKUMA
Conferencias universidades	2	Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Seminario Cambio Climático - perspectivas para el futuro UNIMINUTO: Especialización y maestría en gerencia social; tema: Proyectos ambientales
Entrevista en radio	1	Frecuencia ambiental, LaUD Estéreo 90.4
Entrevistas en televisión	2	Noticiero Arriba Bogotá, CITY TV Noticiero Canal Capital
Programas institucionales	2	Mira lo que pasa, Secretaría de Educación, Bogotá Pacto mundial de jóvenes por el clima, SED
Artículo revista	1	Revista del 2o. Congreso Internacional DOKUMA
Artículos periódicos	2	ADN: Estudiantes buscan mejorar el ambiente <i>El Nuevo Siglo</i> : Desde Bogotá, energías limpias para niños de La Guajira
Artículo libro internacional	2	ONU: My world, la encuesta global de las Naciones Unidas para un mundo mejor: Las voces de la juventud -15.000 voces por el liderazgo y la participación juvenil

Producto	Número	Nombre
Programas de televisión	3	Programa Su madre naturaleza Programa Territorios resilientes IDIGER: iniciativas comunitarias Canal RCN, programa: Amarillo, azul y rojo
Programa para el Ministerio de Educación Nacional	1	El profe en casa: protección del ambiente y cambio climático
Publicaciones en la red (SED: Secretaría de Educación del Distrito)	3	SED, Bogotá: Estudiantes de Bogotá quieren llevar energías limpias a niños de la Guajira SED, Bogotá: Los líderes ambientales del futuro Universidad Central: La educación ambiental en manos de la educación pública
Videos para YouTube	18	Canal YouTube EcoChatarreros
Página en Facebook	1	EcoChatarreros, ciencia y tecnología para el eco desarrollo
Página Web	1	EcoChatarreros, ciencia y tecnología para el eco desarrollo

Nota. Los resultados se han obtenido desde el inicio de la propuesta en 2014. Fuente: Elaboración propia

Nuestros años de trabajo han generado más de 37 productos académicos y de participación social (Tabla 1), pero lo más importante es dejar en alto la educación pública de calidad y los proyectos de vida de cada uno de los estudiantes que he tenido, tengo y tendré en mi aula, los EchoChatarreros.

El impacto

Desde el semillero, esta serie de experiencias nos empoderó y potenció para producir los prototipos y proyectos que se pueden observar en la Tabla 2. A la fecha, hemos realizado 19 prototipos y hay muchos más en camino, enfocados a diversos temas, desde lo ambiental hasta lo social y la escuela.

Tabla 2. Prototipos realizados por los estudiantes de EcoChatarreros

Tema	Prototipo
Energías limpias y con baja huella de carbono	<ul style="list-style-type: none"> • Bicicleta cargadora de celulares • Lámpara para comunidades rurales y de la Guajira • Lámpara para pescadores • Sistema solar para comunidades rurales • Estufa eco eficiente y generadora para comunidades rurales
Evaluación ambiental de ecosistemas	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema GPS climático • Sistema para la medición trigonométrica de árboles • Cámara trampa para investigación de ecosistemas
Climatología y cambio climático	<ul style="list-style-type: none"> • Estación meteorológica escolar • "Data Logger" climático para estudio de microclimas • Anemómetro digital y "Data Logger" • Pluviómetro digital y "Data Logger" • "Solmáforo" U. V. para evitar el cáncer de la piel
Prevención de desastres	<ul style="list-style-type: none"> • Alarma minera de gases tóxicos • Sistema alarma prevención de inundaciones vía VHF
Huella hídrica	<ul style="list-style-type: none"> • Ducha inteligente • Sistema automático de hidratación escolar
Sistemas escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Sonómetro para ruido escolar • Timbre automático escolar

Nota. Los prototipos son utilizados en la actualidad durante las actividades académicas y ferias escolares. Fuente: Elaboración propia

El impacto positivo del proyecto pedagógico está en formar estudiantes más críticos, íntegros y con capacidades de identificar, analizar su entorno y dar soluciones, generando trabajo interdisciplinario desde sus especialidades e inteligencias múltiples, para lograr un fin común; han aplicado los conocimientos y herramientas prácticas aprendidas de la informática, las humanidades, las ciencias sociales y otras áreas del conocimiento, mejorando su motivación para estudiar y aprender, sensibilizándose y actuando frente al ambiente y las carencias ajenas; para hacerlo han usado la educación STEM como vehículo, junto a la Pedagogía Activa.

Concluamos y sigamos transformándonos

En la institución, la reflexión pedagógica realizada con el proyecto ha mejorado la actitud, la motivación y el trabajo en ciencias naturales y educación ambiental; se ha visto la necesidad de relacionar los temas del currículo con la realidad estudiantil, del país y el mundo. El desarrollo de proyectos tecnológicos ambientales implica acciones reales que pueden motivar para cambiar las actitudes ambientales estudiantiles,

llevándoles a analizar su responsabilidad con el planeta, favoreciendo su acción social, integrándola incluso a sus propios estilos de vida. El cambio climático y la realidad ambiental pasaron, de ser temas tristes y lúgubres del diario vivir, a convertirse, desde un enfoque constructivista, en herramientas potenciadoras del cambio hacia la esperanza, la creatividad y el trabajo activo.

La socialización de nuestras ideas ambientales en los ámbitos locales, nacionales e internacionales, ha permitido descubrir que no solo debemos exigir nuestros derechos, sino que debemos cumplir con nuestros deberes, responsabilidades y compromisos frente a los demás y la naturaleza, que a nuestros estudiantes solo hay que darles un empujoncito, ellos vuelan a conquistar nuevos mundos.

También hemos aprendido que las problemáticas ambientales no respetan las fronteras inventadas por el ser humano, que el desarrollo sostenible no solo implica las dimensiones ambiental, social y económica, sino los contextos de género, paz, libertad, resolución de conflictos e inteligencia emocional frente al fracaso, la humildad y generosidad cuando ganamos. Nacemos para servir y hacer mejor nuestra vida y la ajena.

Agradecimientos

Es necesario agradecer a todas las promociones de Ecochatarreros, por su talento, creatividad y compromiso; a las entidades públicas como el Ministerio de Educación, por los viajes que me han permitido conocer la Colombia profunda y sus necesidades; a la Alcaldía de Bogotá, por sus eventos de capacitación; a entidades como la ONG Agencia Social, que empieza a trabajar con nosotros; a la Universidad Sergio Arboleda y a sus estudiantes de Ingeniería Ambiental; a la Universidad Distrital, por sus practicantes de las licenciaturas en Biología y Ciencias Sociales; a los estamentos directivos del colegio, como la rectoría, el consejo directivo y el consejo académico, por su apoyo con herramientas, tiempo y materiales para los eco-inventos; también a los ciudadanos, que espontáneamente han intercambiado con nosotros sus saberes y propuestas ambientales, sociales, étnicas y de género, las cuales nos han fortalecido y han cambiado nuestros propios paradigmas y creencias.

Referencias

- Balcázar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, No. 7, pp. 59-77.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, Vol. 2. México: McGraw-Hill.
- García, E. (2008). Neuropsicología y educación. De las neuronas espejo a la teoría de la mente. *Revista de psicología y educación*, Vol. 1, No. 3, pp. 69-89.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, Vol. 29. Buenos Aires: Paidós.
- Kallery, M., y Psillos, D. (2001). Pre-school Teachers' Content Knowledge in Science: Their understanding of elementary science concepts and of issues raised by children's questions. *International Journal of Early Years Education*, No. 3, pp. 165-179.
- Kemmis, S. (1992). Mejorando la educación mediante IAP. *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos*. Madrid: Editorial Popular.
- Lázaro, J., y Solís. (2008). Neuropsicología de lóbulos frontales, funciones ejecutivas y conducta humana. *Revista Neuropsicología, neuropsiquiatría y neurociencias*, Vol. 8, No. 1, pp. 47-58.
- Martí, J. A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Universidad EAFIT*, No. 46, p. 158.
- Organización de Naciones Unidas. (2020-Agosto 10). Paz, dignidad e igualdad en un ambiente sano. Obtenido desde <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/population/index.html>
- Semana Sostenible. (2017-Agosto 22). Celulares en Colombia fueron responsables de 843 toneladas de Co2 en 2016. *Revista Semana*. Obtenido desde <https://sostenibilidad.semana.com/medio-ambiente/articulo/celulares-en-colombia-fueron-responsables-de-843-toneladas-de-co2-en-2016/38461>

Sanabria, A. (s.f). *Estudiantes buscan mejorar el ambiente. Con diversos inventos buscan mitigar el cambio climático*. Obtenido desde <https://diarioadn.co/noticias/medio-ambiente+articulo+16610796>

Sanders, M. (2009). *Integrative STEM Education: Primer*, Vol. 68, No. 4, pp. 20-26.

Tobasura, I. (2008). Huella ecológica y biocapacidad: indicadores biofísicos para la gestión. *Revista Luna Azul*, No. 26, pp. 119-136.

Toma, R. (2016). *Modelo interdisciplinar de educación STEM para la etapa de educación primaria*. Obtenido desde https://www.researchgate.net/publication/303919928_Modelo_interdisciplinar_de_educacion_STEM_para_la_etapa_de_Educacion Primaria

Wackernagel, M. (2001). *Nuestra huella ecológica: reduciendo el impacto humano sobre la Tierra*. Lom Ediciones. Obtenido desde <https://riubu.ubu.es/handle/10259/4681>

Catarsis: una estrategia para el desarrollo de la inteligencia emocional y las competencias cognitivas a través de la cultura escrita

Henry Merchán Corredor¹

“No describas una emoción, vívela”.
Ernest Hemingway

Resumen

Para los antiguos griegos, hacer catarsis significaba pasar por un estado de purificación de las pasiones y del ánimo, a través de las sensaciones provocadas por el arte dramático; se trataba de sentirse reflejado en la obra y descargar las emociones en lo acontecido durante el relato. Por su parte, en el sentido neoplatónico, la catarsis se plantea como el acto de ocuparse de sí mismo para, coherentemente, hacerlo con los demás; es decir, un proceso que conduzca a conocerse y hacerse responsable de sí para la vida en comunidad. La estructura del proyecto que aquí se presenta adapta estas nociones al área de Ética, con el propósito de conducir al desarrollo de la inteligencia emocional, propiciando el encuentro entre los mundos literarios y la realidad de los estudiantes.

Palabras clave: Catarsis, inteligencia emocional, competencias cognitivas, cultura escrita.

1 Licenciado en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional / Magíster en Educación de la universidad Pedagógica Nacional, Director del Club Catarsis y del Proyecto de Comunicación y Ciudadanía, Docente de Ciencias Sociales Colegio La Concepción IED; correo electrónico: hmerchan@educacionbogota.edu.co. Links para acceder a contenidos de la experiencia <https://www.youtube.com/channel/UCSlcFsGTMTDsKk-graLbAQw> <https://www.facebook.com/clubcatarsis>

El trabajo gira alrededor de una propuesta experiencial para adolescentes que les invita a conectarse con “el texto” en diferentes escenarios y propósitos prácticos, todos unidos en la idea de provocar reflexiones y sensaciones que faciliten el desarrollo de una conciencia emocional conectada a su propia realidad y a la de “el otro”, como complemento y coexistente. Dicha fusión entre lo emocional y la cultura escrita busca también restablecer o enriquecer la relación entre estudiantes y ejercicio lector-escritor; sustentándose en la noción de que sembrar inquietudes, provocar deseo y caminar hacia la necesidad de leer, escribir y expresarse, funciona como ejercicio emocional, lúdico y catártico que, a la vez, contribuye a fortalecer la autonomía, empatía y una ética de la alteridad que encuentre y plasme en los textos la esencia de la convivencia consigo mismo y los demás.

El elemento vivencial ocurre mediante la construcción en clase de experiencias donde se aborda la cultura escrita y otros contenidos, mediadas por el diálogo, el debate, la creación y el arte o el juego, a través de ejercicios individuales y colaborativos que dejan ver las capacidades de los jóvenes y les invitan a descubrir, en libertad, sus potencialidades y las de sus pares, al tiempo que desarrollan sus competencias cognitivas.

Esta dinámica aplica un modelo de pensamiento en espiral², donde circulan y se construyen conocimientos y experiencias asociados a la vida emocional y la convivencia, materializados en contenidos escritos y audiovisuales que, luego de ser producidos por los estudiantes en clase, se convierten en base del trabajo pedagógico para sus pares en las demás aulas, acompañados por una estructura metodológica y pedagógica que les asocia a nuevos contenidos, transformándolos en talleres o unidades didácticas. Así, cada texto publicado cobra vida al proyectarse a sus pares como objeto de apreciación y análisis, lo cual consigue un grado importante de significación y rodea los ejercicios de lectura y escritura con un aura de posibilidad e importancia.

El uso de los contenidos y construcciones estudiantiles es fundamental al momento de aplicar un modelo de pensamiento en espiral, pues nuestra propuesta filosófica recuerda la necesidad de construir y crecer

2 El modelo de pensamiento en espiral es una propuesta filosófica amerindia, que reconoce al conocimiento como producto de una constante interacción entre pasado y presente, reflexión y acción, individuo y colectividad, hombre y naturaleza, entre otros, todos de manera sistémica, dialogante e indivisible.

a partir de lo vivido, al conectar pasado y presente, reflexión y acción, ser y coexistencia en un continuo retorno, no a un mismo punto, sino a la comprensión y entendimiento de lo que se ha sido, lo que se es y lo que se quiere ser.

Entonces, la metodología permite a los estudiantes trascender el pensamiento ético lineal del “deber ser” que, en muchas ocasiones, es conocido pero no significa a un “querer ser” consciente y nutrido de sentido, al volver a sus experiencias, asociarlas con las de otros o comprenderlas en la distancia y, desde nuevas perspectivas, verse en situaciones propias y ajenas, ya sean reales o hipotéticas, lo que implica un auto conocimiento y su proyección en comunidad. Al respecto, Víctor Gavilán explica que el modelo de pensamiento en espiral permite generar y compartir conocimientos y experiencias colectivamente, y que en cada contexto, tanto los individuos, como el colectivo, se desarrollan simultáneamente (2011, p. 18).

El tejido emocional a través de la lectura y la escritura

Las emociones son inherentes al ser humano, estados temporales producidos por estímulos externos que invitan a la acción y, al conjugarse con sentimientos, recuerdos y estructuras de pensamiento, predisponen las respuestas física y cognitiva, además de las decisiones asociadas con la situación vivida; este fenómeno implica una profunda incidencia sobre la manera de asumir la cotidianidad desde el plano relacional, trascendiendo todas las esferas de la vida, es decir, el recorrido vital; en tal sentido, la inteligencia emocional se entiende como el conjunto de capacidades y habilidades para reconocer las emociones y entender sus manifestaciones en el propio ser y en “el otro” para, desde allí, gestionar o reaccionar de la forma más acertada posible en función del bienestar propio y ajeno. Al respecto, Daniel Goleman diría que darse cuenta de los sentimientos propios, en el mismo momento que tienen lugar, es la piedra angular de la inteligencia emocional (1995, p. 58), por tanto, ello supone también comprender profundamente el abanico emocional y la manera en que construye al propio ser y al del otro de manera recíproca, idea que, en términos generales, sustenta el plano de la ética.

En nuestro caso particular, la intención por desarrollar este tipo de inteligencia se aborda en un momento coyuntural del trayecto de vida:

la adolescencia, etapa donde se despierta una importante necesidad de independencia, se exploran experiencias y se toman decisiones potencialmente trascendentales; junto a ello, se usa la cultura escrita como medio y como fin, dado el universo de posibilidades que brinda a la hora de abordar temas tan profundos como el ser y las emociones. Finalmente, se trata de invitar a vivir las historias plasmadas en la literatura como fuente experiencial de otros trayectos de vida, aplicables a lo que es y puede ser el propio camino y, desde allí, comprender que las experiencias y emociones “nos hacen” e invitan a decidir, a actuar, por lo cual, dependiendo de la capacidad para entender y gestionar lo que se siente, afectarán nuestra realidad y la de otros.

La lectura aquí es entendida más allá del acto pragmático, se asocia con la idea “freiriana” de leer el mundo desde un acto de inmersión en él, y a partir de un proceso de asociación de la realidad propia con la palabra escrita; lo cual implica descubrir y descubrirse, preguntar y preguntarse mientras se lee; como diría Francisco Cajiao: “Leer es mucho más que descifrar signos gráficos: más bien se trata de descifrar en un párrafo, en unas páginas, una colección inagotable de enigmas que van desde el desenvolvimiento de un relato hasta las grandes preguntas de la existencia” (Cajiao, 2012, párr. 6). Por tanto, se trata de encontrar y vivir el vínculo emocional que nos une a la palabra.

En una dirección similar, la escritura se entiende como el ejercicio de plasmar los sentidos construidos y aprehendidos desde la vida misma, mis dudas y propuestas, para interactuar y encontrarme con otros en el texto; pero también se trata de transformar el acto de la escritura en una estrategia para descubrir lo que se entiende del universo emocional en que navega nuestra realidad, hacer evidentes las intersecciones que nos unen con el otro en la construcción de una vida necesaria e ineludiblemente compartida. La escritura es entonces un impulso para entender las emociones, descubrirlas como constituyentes, lo mismo que para plasmarse, “descansar” en los textos y, en medio de todo, como escritor, propiciar reflexiones, ideas y crear inquietud; es decir, producir lectores. En palabras de Rosa Montero: “Uno escribe pensando en el lector que lleva dentro. Escribes o intentas escribir el libro que te gustaría leer”.

Atravesando este juego dialógico entre lo que se vive, se lee y se escribe, en esos momentos de encuentro con historias, mundos y realidades ajenas, percibidas en textos de variada índole que se entrelazan con la propia cotidianidad, tienen lugar inevitablemente, y por fortuna, la exploración

y el desarrollo de las competencias cognitivas: interpretar, argumentar y proponer; en una suerte de compuesto donde el texto se hace catalizador que activa y produce conciencia emocional, creatividad y sentidos para la existencia, que entretejen la palabra con la vida. La necesidad de expresarse invita a tratar de comprender, a buscar las palabras adecuadas que se ajusten a lo que se quiere decir y a conjugarlas de tal manera que las ideas sean sólidas, convengan, generen inquietud.

Búsquedas

El objetivo de esta experiencia es propiciar el desarrollo de la inteligencia emocional y de las competencias cognitivas, mediante la aplicación de metodologías cercanas a la cultura escrita, que incentiven la lectura y la escritura en una atmósfera ética de alteridad; específicamente, se trata de:

- Transformar el área de Ética en un espacio para la reflexión y creación en torno a las emociones y su relación con la ética desde el enfoque de la alteridad, con la cultura escrita, como herramienta y oportunidad de expresión; ello es posible gracias a una estructura metodológica que aborda progresivamente, de 6° a 9°, el tema de las emociones a partir de líneas temáticas que pasan por lo anatómico, lo socio afectivo, lo cultural y lo relacional, en situaciones propias de la cotidianidad estudiantil y abordadas desde textos escritos por ellos mismos y obras literarias reconocidas, publicadas en conjunto para el disfrute de sus pares y el trabajo pedagógico en el área. Cada texto es el punto inicial del tejido dialógico que se conjuga con otros contenidos en módulos temáticos, los cuales proponen experiencias de clase reflexivas, creativas y lúdicas, cada una de ellas aporta a la construcción de proyectos individuales o grupales y, con entusiasmo, se socializan mostrando la creatividad, el talento, las propuestas construidas y los aprendizajes alcanzados con la escritura, el arte y la libertad creativa como componentes.
- Vitalizar la relación entre estudiante y cultura escrita, revirtiendo la resistencia a acercarse, a tratar de comprender y abstraerse en los textos; ello se logra en espacios que permiten libertad, discusión y participación, al llevar a dialogar los textos con otros contenidos como la música, el arte plástico, la fotografía, el cine o el juego, generando un espacio de intertextualidad que amplía las posibilidades de comprensión, los grados de significación, de aprehensión y apli-

cación de las reflexiones a la vida propia. Además del área de Ética, esta búsqueda se aborda mediante dos estrategias extracurriculares que complementan el ejercicio del área en un mismo horizonte: por una parte, el semillero de trabajo llamado Club Catarsis, el cual, en jornada complementaria, desarrolla actividades que asocian la lectura y escritura con experiencias artísticas, lúdicas y comunicativas, las cuales enriquecen de manera experiencial el contacto emocional con la cultura escrita en una atmósfera diferente, diversa y voluntaria; por otra, el montaje estudiantil de lectura en voz alta “Lee, escribe... sueña”, que, a través de la lectura dramática, lleva la literatura a los más pequeños entre imágenes, música y objetos, interactuando con ellos para incentivar el hábito lector y propiciar reflexiones sobre la vida en comunidad y el manejo emocional. Dichas estrategias involucran a estudiantes de diferentes grados de primaria, orientados y acompañados por líderes estudiantiles de bachillerato que ya han recorrido la estructura de este proyecto.

- Contribuir a la motivación y al desempeño académico de los estudiantes, aportando al desarrollo de los niveles de interpretación, argumentación y proposición, con la lectura y la escritura como vehículos. Ello se deriva del proceso adelantado sistemáticamente en las experiencias de clase y en el desarrollo de las actividades propias de esta estructura metodológica, gracias, entre otras cosas, a que el ambiente para abordar textos, contenidos y actividades, es favorable al aprendizaje; más aún cuando las temáticas se aplican constantemente a la realidad de los jóvenes y sus producciones son parte constitutiva de la propia clase. La interpretación es una invitación constante que se promueve y facilita mediante la intertextualidad presente en cada sesión, conduciendo a procesos de inferencia y comprensión que, en su ocurrencia y explicitación, motivan ese ejercicio cognitivo. La argumentación sucede principalmente en la dinámica participativa y en los momentos de socialización, siendo estimulada por el carácter vivencial que permite aplicar lo personal a los análisis propuestos; la proposición es la búsqueda central que se ejercita y estimula mediante las micro actividades propuestas en las experiencias de clase, así como en la construcción-presentación de los proyectos y textos que implica, en conjunto, un proceso de síntesis, el cual procede a la comprensión y aplicación de lo aprehendido; la proposición se manifiesta como la oportunidad de mostrar sus alcances, presentar sus textos, habilidades y particulares elaboraciones.

Por qué hacer catarsis

Es el año 2015 y las comisiones de evaluación y promoción del Colegio La Concepción IED dejan ver, mediante las apreciaciones de los docentes, preocupaciones recurrentes: “A los chicos no les interesa nada”; “ese niño es un problema”; “los sextos están pesados”; “los embarazos adolescentes aumentaron”; “no dejan trabajar la clase”; “se roban las cosas y hay acoso escolar”; “los estudiantes se están cortando”; “lo que pasa es que no leen”; “no quieren mejorar”; entre otras situaciones que desafortunadamente se volvieron lugar común en muchas de nuestras instituciones.

Las estrategias para atender dichos fenómenos aparecen nuevamente: recomendar mayor acompañamiento familiar, remitir el caso a orientación, citar a los padres, cambiar de salón, recomendar cambio de ambiente, implementar actividades de mejoramiento o sancionar, entre otras que históricamente se han usado y que, en algunos casos, han contribuido a mejorar la situación según cada caso particular; sin embargo, se trata de medidas que, a pesar de representar importantes esfuerzos institucionales, atienden generalmente los fenómenos de manera individual, pues las problemáticas y potencialidades tienden a analizarse desde lo particular y no desde lo general.

Como resultado de diálogos con estudiantes, padres, maestros y directivos, fue posible abstraer elementos comunes a estas problemáticas: la edad y etapa de desarrollo transitadas por los estudiantes; las experiencias desafortunadas en su hogar o en la escuela; la necesidad de atención, de autoestima; la falta de afecto; la rutina y el aburrimiento, entre otros; lo cual permitió reconocer el manejo emocional como componente y determinante común. Sin embargo, las medidas para atender esta situación desde la raíz identificada no se veían con claridad, pues, como en el caso de la educación sexual, las temáticas se abordan de manera tangencial, transitoria y generalmente no sistemática, en direcciones de grupo o talleres esporádicos en el área de Ética. Situación que al ser analizada permitió ver la oportunidad para dar origen a esta experiencia.

El área de Ética en nuestra institución, como en otras, es trabajada por varios maestros; a muchos les completa la carga académica, otros la eligen para reforzar la dirección de grupo y otros la asumen como parte de su carga, tratando de seguir la estructura curricular institucional; sin embargo, esa inestabilidad afecta el alcance, la continuidad y sistemati-

cidad en términos de los propósitos del área, convirtiéndola en un espacio académico suelto, con una malla curricular un tanto etérea, sobre la que poco se reflexiona y trabaja institucionalmente, lo cual conduce a unos resultados poco definidos y desaprovechados en la intencionalidad de “formar integralmente”, como reza nuestro Proyecto Educativo Institucional, de carácter humanista.

Encontrar la manera de conjugar estas situaciones fue entonces parte de la génesis del proyecto “Catarsis” aplicado al área de Ética que, entre los años 2014 y 2015, trabajó principalmente en la promoción de la lectura y escritura a manera de proyecto extracurricular en jornada complementaria, logrando resultados muy importantes, asociados al hábito de la lectura y la escritura, lo mismo que al liderazgo estudiantil; desde el año 2016, en razón de las conclusiones y análisis de la situación en el colegio, aprovechando los aprendizajes, evolucionó para atender las particularidades de nuestro contexto en términos de las necesidades emocionales de nuestros estudiantes para, desde allí, transformar el área de Ética hacia el estudio y búsqueda de la inteligencia emocional.

En nuestro colegio, “Catarsis” nace como la posibilidad de atender, desde un plano integral, las necesidades comunes manifiestas en los múltiples fenómenos de la cotidianidad escolar, alimentando la discusión ética y trascendiendo la mirada lineal sobre lo axiológico, para llevarla al plano de lo emocional como constituyente de la propia realidad y de las relaciones tejidas a partir de nuestras convicciones, principios y de la conciencia sobre el sí mismo y el otro. De esta manera, se integra a lo trazado por el Ministerio de Educación Nacional, que centra la discusión ética en dos problemas: la búsqueda de la felicidad y la justicia; aplicada al conocimiento, comprensión y gestión emocional. No se trató de reemplazar o sobreponer, sino de transformar y nutrir los contenidos y metodologías, respondiendo a los fenómenos y discusiones éticas actuales y contextuales que permean la cotidianidad estudiantil.

En la misma línea, y respondiendo al fenómeno de atomización que sufre el área, debido a la asignación de su carga a maestros de diversas asignaturas cada año, generalmente sin continuidad, afectando significativamente la permanencia de los procesos pedagógicos y el desarrollo de aprendizajes progresivos, esta experiencia incluye un constructo de contenidos asociados a las publicaciones derivadas del trabajo con los estudiantes, organizados en cuadernillos con módulos y actividades,

como propuesta y fundamentación pedagógica para el uso de los docentes que asumen el área de Ética.

Junto a ello, también se ha desarrollado la creación de un nuevo cuerpo curricular en el marco de los propósitos iniciales de la iniciativa, contribuyendo así a la organización, clarificación y materialización de unos propósitos del área que afecten positivamente a nuestra comunidad académica, siendo nuestros estudiantes los principales beneficiarios, pues todas las manifestaciones conflictivas o disruptivas, ya sea en lo académico, lo convivencial, o en el plano de la ética misma, se asocian indiscutiblemente al trazado de las emociones, que va más allá de la escuela:

Vivimos en una época en la que el tejido de la sociedad parece deshacerse a una velocidad cada vez mayor, en la que el egoísmo, la violencia y la ruina espiritual parecen corromper la calidad de nuestra vida comunitaria. Aquí, el argumento que sustenta la importancia de la inteligencia emocional gira en torno a la relación que existe entre sentimiento, carácter e instintos morales. Existen cada vez más pruebas de que las posturas éticas fundamentales en la vida surgen de capacidades emocionales subyacentes (Goleman, 1995, p. 16).

A este escenario de desvanecimiento del tejido social, que afecta evidentemente el desarrollo socio afectivo de las nuevas generaciones, podríamos sumar la incidencia de patrones de comportamiento, estándares y estereotipos construidos en las redes sociales, así como el aislamiento y reducción de la interacción social al que se someten los jóvenes por el abuso y la dependencia de las mismas; fenómenos que aumentan el grado de vulnerabilidad y confusión, afectando los procesos de aprendizaje y de construcción de carácter, identidad y autoestima. Estas son razones más que importantes para dar a la inteligencia emocional un lugar privilegiado en los contenidos y didácticas institucionales.

El descubrimiento de lo emocional en los mundos literarios y su diálogo con la realidad

Los textos son a la vez el vehículo, el camino y el horizonte; en cada momento están rodeados de un aura experiencial que les vincula con el sentido de la vida misma. Hay emoción al leerles o escucharles, emplean la escritura, el arte y la comunicación para proyectar las emociones, imaginar, crear, expresarse y provocarlas en otros mientras se aprende

de ellas. Así, es posible evidenciar el despliegue metodológico en uno de los ejercicios aplicados, el cual permite ver la integración, entre el método dialógico y la conversación con la realidad, los mundos literarios y otros contenidos, en su enfoque deductivo experiencial, que genera descubrimientos relacionados con lo emocional como constituyente de la realidad propia y la de otros:

Experiencia de clase: el miedo, ¿me protege o me detiene?

Objetivo: identificar las dos facetas propias de las emociones de acuerdo a la forma en que las asumimos y manejamos; así como evidenciar la manera en que esto nos conduce a situaciones y actitudes favorables o desfavorables para nuestra vida y la de otros.

Contenidos: *El Buitre, de Franz Kafka, y la canción/video rap: Green A - El miedo.*

Introducción

Las emociones son parte de nuestra vida y, como muchas cosas, tienen dos facetas: una que puede parecer positiva, como la alegría, que mal entendida puede generar egoísmo o burla, y una que parece negativa, como el aburrimiento, el cual puede ser útil para generar creatividad o explorar nuestras habilidades; así sucede con todas ellas en distintas variables que, dependiendo de lo que hagamos, de cómo las tomemos, nos sirven y aportan a la vida o nos limitan e inmovilizan. Leamos la siguiente historia: (Lectura guiada por el maestro en voz alta).

El Buitre, por Franz Kafka

Érase un buitre que me picoteaba los pies. Ya había desgarrado los zapatos y las medias y ahora me picoteaba los pies. Siempre tiraba un picotazo, volaba en círculos inquietos alrededor y luego proseguía la obra. Pasó un señor, nos miró un rato y me preguntó por qué toleraba yo al buitre.

—Estoy indefenso —Le dije— vino y empezó a picotearme, yo lo quise espantar y hasta pensé torcerle el pescuezo, pero estos animales son muy fuertes y quería saltarme a la cara. Preferí sacrificar los pies: ahora están casi hechos pedazos.

—No se deje atormentar —dijo el señor—, un tiro y el buitre se acabó.

— ¿Le parece? —Pregunté—, ¿quiere encargarse del asunto?

—Encantado —Dijo el señor—; no tengo más que ir a casa a buscar el fusil, ¿puede usted esperar media hora más?

—No sé —Le respondí, y por un instante me quedé rígido de dolor; después añadí: —por favor, pruebe de todos modos.

—Bueno —Dijo el señor—, voy a apurarme.

El buitre había escuchado tranquilamente nuestro diálogo y había dejado errar la mirada entre el señor y yo. Ahora vi que había comprendido todo: voló un poco, retrocedió para lograr el ímpetu necesario y como un atleta que arroja la jabalina encajó el pico en mi boca, profundamente. Al caer de espaldas sentí como una liberación; que en mi sangre, que colmaba todas las profundidades y que inundaba todas las riberas, el buitre irremparablemente se ahogaba.

Preguntas generadoras:

- ¿De qué habla esta historia? (no en resumen, sino el mensaje), ¿por qué creen que pasaba esta situación?; ¿qué emociones creen que están presentes en este relato?
- Actividad
 1. En tu cuaderno escribe los tres momentos más importantes de la historia.
 2. Asocia cada personaje de la historia con estas emociones y actitudes que representa: ira (odio), miedo, resignación, incertidumbre, sorpresa, y explica por qué.
 3. Responde: a) ¿Por qué crees que el hombre soportaba esta situación?; b) ¿Qué condujo al buitre a tomar la decisión final?
 4. (Este punto se realiza después de la socialización). Elabora una historieta de seis escenas recreando la historia y sus emociones; usa colores y diálogos.
 5. Socialización.
- El maestro solicita las respuestas a sus estudiantes y, en conjunto, define los tres momentos más importantes, asociando cada uno con una emoción [deben estar: miedo e ira (odio)].
- El maestro asocia cada personaje con una emoción, así:
- Hombre: miedo / resignación.
- Buitre: ira / odio.
- Pregunta generadora a los estudiantes: ¿para qué creen que sirve el “miedo”? —tres respuestas.

Reflexión:

Las emociones tienen una función en nuestro cuerpo y nuestra vida; por ejemplo, el miedo es fundamental para la supervivencia, impide que tomemos decisiones apresuradas o que nos arriesguemos ante el peligro. Sin embargo, mal manejado, nos limita y, a veces, por miedo permitimos que ocurran cosas que no deberían pasar, como el abuso, el mal trato y

la humillación (como le pasó a nuestro personaje); mal manejada esta emoción también nos limita, impidiéndonos adelantar nuevos proyectos o arriesgarnos a vivir cosas para nuestro bienestar.

Personaje 1- El hombre: este personaje dejó que el miedo al buitre lo dominara, al punto de permitirle llevar a cabo lo que hacía; se resignó al mal trato, situación que no debe ocurrir en nuestras vidas. Personaje 2- El buitre: con odio, y dominado por el deseo de causar mal, actuó tranquilamente al principio, pero al ver que el hombre sería ayudado, la ira lo embargó, al punto de acabar con su propia vida en un impulso irracional. Esto ocurre lamentablemente todo el tiempo en nuestra realidad; la ira causa desastres incluso entre personas que se quieren, por manejar de mala manera esta emoción.

Reflexión final

El manejo de las emociones puede evitar que causemos o nos ocurran cosas desafortunadas, siempre existe la posibilidad de transformar una emoción en algo que nos beneficie; así, si el hombre hubiese dominado el miedo, la situación sería diferente, y si el buitre decidiera librarse del odio y tranquilizarse, no habría acabado con su vida.

Actividades complementarias

En casa, escucha y mira la canción/video rap: Green A - El miedo. 1. Copia las tres frases que más te gustaron y cuéntanos cómo se relacionan con lo aprendido en la historia del buitre. 2. Construye una historia corta de miedo, dibujando personajes en tus dedos y tomándoles fotografías (pega en tu cuaderno la siguiente diapositiva “Historieta con dedos”).

La lectura del texto genera curiosidad, inquietud y, a través de su uso, se navega por el mundo de las emociones, analizando la situación y relacionándola con los personajes; este caso conduce a concluir que el hombre está inmerso en el miedo y el buitre en la ira. Con tal perspectiva se camina a través de la pregunta, la asociación y la especulación, mediante la escritura y la oralidad, para identificar las facetas de dichas emociones de acuerdo a la narrativa. Se descubre entonces, con trabajo de los estudiantes y el tamiz analítico, que el miedo es una respuesta defensiva de nuestro cuerpo a situaciones riesgosas, invitando a actuar para evitarlas, pero también se entiende que cuando no se gestiona racionalmente esta emoción inmoviliza, llevando al individuo a permitir el sufrimiento; se transforma entonces en justificación y limita la acción. Por su parte, el buitre encarna la manera como una emoción mal gestionada, la ira en

este caso, desencadena situaciones adversas y fatales que atentan contra el propio bienestar, lo cual, evidentemente, consigue relacionar la cotidianidad y la realidad propia, con la comprensión de las emociones a través de la literatura.

Nos encontramos así con momentos que generan fascinación por la cultura escrita, al relacionarla con el descubrimiento, activando definitivamente el aprendizaje; al tiempo, se hace evidente en nuestra metodología un cruce entre el desarrollo de las competencias cognitivas y el de la inteligencia emocional, por cuanto las reflexiones suscitadas son producto de la interpretación y se argumentan a través de las propias ideas, ya sean escritas o verbalizadas. En la dinámica, dichas reflexiones se hacen significativas al sentirse como propias, y de allí en adelante el texto hará parte de la narrativa del individuo.

El diálogo invita a establecer relaciones, en este caso, entre la vida propia y las historias traídas a clase; narrativas de autores reconocidos o escritas por compañeros de curso que, en ambos casos, durante su cruce, se decantan en la comprensión de lo emocional como aspecto constituyente de la manera como asumimos y construimos, al mismo tiempo, la realidad propia y la de otros. En la misma dirección, el abordaje de contenidos desarrollados por los pares tiene relevancia, en tanto las narrativas son más cercanas y, además, genera motivación por la creación, al dotar a la escritura de un aura de posibilidad.

Sobre cambios y transformaciones

Las transformaciones se pueden plantear desde dos enfoques complementarios: el primero, relacionado con la inteligencia emocional y el inicio de un diálogo y de una reflexión abiertos sobre las emociones, lo cual implica generar una conciencia sobre ellas como elemento constitutivo de la manera como asumimos y construimos la realidad; en tal sentido, además de la importancia que ha cobrado este tema para los estudiantes, también amplía su comprensión de tal dimensión; en segundo lugar, la relevancia de gestionar las emociones como elemento para el bienestar, no solo individual, sino colectivo, pues resulta evidente la racionalización del pensamiento empático, en términos de la manera en que afecta la realidad de otros y la forma en que puedo contribuir a la misma.

Los fenómenos destacados como negativos al inicio del presente artículo han disminuido significativamente, el ambiente escolar es cada vez más favorable al aprendizaje; situación reconocida abiertamente por estudiantes, docentes y directivos, quienes le asocian con la aplicación de esta propuesta metodológica. Así mismo, los maestros que implementan actualmente el trabajo en el área de Ética, tanto en la jornada mañana, como en la tarde, reconocen su aporte, no solo al proceso educativo de los estudiantes y al ambiente escolar, sino a su propia labor y a la cimentación de contenidos y metas del área.

El uso de metodologías y contenidos asociados con la cultura escrita ha propiciado el crecimiento de la afinidad hacia la lectura en muchos estudiantes, impulsando el ejercicio de la escritura como herramienta de expresión y posibilidad de gestión emocional. Con la ayuda de algunas pruebas escritas, se ha evidenciado la contribución al desarrollo de mejores niveles de comprensión e inferencia y, a través de los trabajos, actividades y presentaciones, se han hecho visibles mejores niveles argumentativos y propositivos en gran parte de los estudiantes, con respecto a los análisis y profundización exigidos en el abordaje de los diferentes contenidos.

Otro elemento a tener en cuenta es el claro aumento del nivel de compromiso con el desarrollo de la clase, de la participación en la misma y, por tanto, de los resultados académicos; en el mismo sentido, se destacan los efectos positivos en algunos estudiantes “reiniciantes” partícipes de la experiencia y, en general, el incremento de los niveles de atención y motivación por el área.

La consolidación de la publicación institucional *Hagamos catarsis con las palabras*, que reúne textos de nuestros estudiantes y se acompaña con un cuadernillo de actividades sugeridas, el cual a la vez transforma sus escritos en talleres y unidades didácticas, contando hoy con tres volúmenes y una publicación creada para primaria, responde en conjunto al desarrollo de la malla curricular construida en el marco de este proyecto, aprobada para su institucionalización, contribuyendo así a la consecución de los propósitos del área, a la labor docente y al bienestar de nuestros estudiantes.

La exploración y la libertad experimentadas por los estudiantes en el área, han permitido el desarrollo y descubrimiento de habilidades e intereses artísticos y académicos, asociados con el ejercicio de la escritura,

la comunicación y el liderazgo estudiantil; también existe un incremento de los niveles de motivación y una mejoría en las relaciones intra e interpersonales, por lo que abiertamente reconocen la contribución del área a sus vidas personales y a la transformación radical de sus imaginarios con respecto a su conciencia emocional y a la cultura escrita: leen más, les interesa escribir y, en el proceso, han mejorado de forma importante su desempeño académico, ganando seguridad con el desarrollo de habilidades comunicativas y socio afectivas.

Esta propuesta ha liderado la inclusión del estudio y la búsqueda pedagógica del desarrollo de la inteligencia emocional a nivel institucional; al tiempo, ha contribuido a la reflexión académica en torno a la importancia del área de Ética, construyendo una estructura curricular y metodológica concreta que hoy es aplicada oficialmente en la institución, y que la destaca como sustento de otras áreas del conocimiento y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. También ha suscitado la reflexión en torno al hábito de la lectura y a las prácticas de aula que favorecen o afectan la relación texto-lector, uniéndose y aportado a otras iniciativas en el colegio, relacionadas con la cultura escrita.

Los jóvenes participantes han sido reconocidos y premiados por su producción escrita y habilidades comunicativas, por ejemplo, como: mejor programa radial “Tu cuerpo, tu territorio”, de la Universidad Javeriana; segundo lugar en el concurso “Leer y escribir 2015-2016”, categoría crónica; también fueron invitados por la Secretaría de Educación a cubrir la Semana del Estudiante en 2016, a leer en voz alta y adelantar talleres en otros colegios de nuestra y otras localidades, sin contar el “Pícnic Literario” adelantado por IDARTES en el Jardín Botánico. En un espectro más amplio, muchos participantes de la experiencia se destacan en los grados superiores, no solo en el aspecto académico, sino en las relaciones de liderazgo y compañerismo; así mismo, muchos egresados cursan hoy carreras profesionales o dan cuenta de una clara proyección en términos de su formación y vida personal, manteniendo además cercanía con el proceso pedagógico que vivieron.

La experiencia ha sido socializada como ponencia en el “Congreso de educación artística e interdisciplinariedad”, organizado por la Universidad Distrital, con muy buena aceptación; también fue sistematizada por una estudiante egresada como ejercicio de su carrera en la Universidad Pedagógica Nacional. La contribución a las dinámicas del Colegio La Concepción IED ha sido reconocida como componente importante en

el camino de nuestra institución a ser merecedora de varios reconocimientos distritales; por ejemplo, ganar, por dos años consecutivos, incentivos por la permanencia de nuestros estudiantes y, en el último año, un estímulo en el marco de la Semana de Integración del colegio con la comunidad y la ciudad.

Referencias

Cajiao, F. (2012-Enero 31). Leer y escribir para vivir. *El Tiempo*. Obtenido desde https://comunicaciones.utp.edu.co/comunicaciones_dev.php/noticias/19259/leer-y-escribir-para-vivir?_sf_ignore_cache=1

Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.

Gavilán, V. M. (2011). *El pensamiento en espiral. El paradigma de los pueblos indígenas*. Santiago: Ñuke Mapuforlaget.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Nueva York: Penguin Random House.

Ibarrola, Begoña. (2013). *Aprendizaje emocionante: neurociencia para el aula*. SM Ediciones.

Tonucci, Francesco. (2000). *El nacimiento del lector. Para que haya lectores*. Caracas: Fundalectura, Banco del libro.

Proyecto Soma “La reina roja”

María Victoria Reales Moreno¹

Janneth Osorio Prieto²

Germán Conde Rodríguez³

Resumen

La norma, impuesta desde afuera, determinada por un agente externo, generaba resistencia y desidia constantes en los estudiantes, influyendo considerablemente en los procesos académicos y de convivencia. Ante la situación, se asumió el desafío de pensar en una práctica pedagógica que diluyera esa tensión, posibilitando la autonomía y fortaleciendo los procesos académicos, especialmente en lenguaje y matemáticas, partiendo de identificar las habilidades y gustos estudiantiles, para rescatar y potenciar sus destrezas. Así, el objetivo general del proyecto que aquí se presenta, fue desarrollar un trabajo de integración curricular a través de la danza y el cuerpo, para crear hábitos de lectura y escritura en clases de Español, y fortalecer categorías como espacialidad, atención, discriminación, memoria y comparación, a través del trabajo corporal y del movimiento en la danza, para clase de Matemáticas.

Palabras clave: Convivencia, práctica pedagógica, autonomía, integración curricular, lectura, escritura, matemáticas, artes, territorio.

-
- 1 Licenciada en Lingüística y Literatura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magister en Lingüística, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC; Doctoranda en Educación, Universidad de San Buenaventura; Bailarina y coreógrafa; correo electrónico: mreales@educacionbogota.edu.co
 - 2 Licenciada en Matemáticas, Universidad Francisco de Paula Santander; Master en Neuropsicología y Educación, Universidad Internacional de la Rioja; Bailarina “Street Dance”; correo electrónico: joprieto1@educacionbogota.edu.co
 - 3 Filósofo, Universidad Nacional de Colombia; Magister en Filosofía, Universidad del Rosario; correo electrónico: gconderodriguez@gmail.com

“Los indígenas consideraban que lo que pasa por el corazón siempre se queda y que el aprendizaje siempre debe ser emotivo. Eso que toca fibras en relación con el arte es fundamental en nuestro contexto”.

Juan Francisco Rincón

Hace mucho tiempo en la cima de una montaña...

Hacia el año 2006, luego de que Ciudad Bolívar fuese declarada una de las localidades con “emergencia educativa”, inició el proyecto que daría vida a los llamados “mega colegios”, los cuales, desde el comienzo, solo tenían como rasgo “mega” su tamaño e infraestructura, pues carecían de todas las condiciones para suplir necesidades básicas. Se trataba de colegios enormes que necesitaban de un gran número de estudiantes para llenar sus aulas, oportunidad que aprovecharon las instituciones aledañas para “limpiarse”.

En 2009, al colegio José María Vargas Vila llegamos estudiantes extra-edad, repitentes, pobres y, en general, todos los que otros colegios no veían conveniente o no querían tener; encontramos una institución a medio construir, cercada con poli sombra, sin ningún tipo de seguridad, baños o agua, zonas sin luz, no teníamos uniforme ni nada que nos llamara a querer estar allí. Éramos un montón de desconocidos con orígenes diferentes, en condiciones totalmente vulnerables y precarias: robos, amenazas, muertes y todas las formas de violencia eran nuestro pan de cada día; se sobrevivía, y eso era lo importante.

Poco a poco las dinámicas fueron cambiando, comenzó a primar un sentimiento de pertenencia por nuestra institución y territorio. La reflexión sobre el barrio y la escuela hizo parte de nuestra cotidianidad; problemáticas como la minería en las canteras cercanas, la delincuencia, la drogadicción, la limpieza social, el pandillismo y otros problemas ya no eran ajenos, se convirtieron en focos de discusión durante reuniones estudiantiles, en clases, foros y direcciones de curso.

Leímos a Vargas Vila, nos enamoramos de sus letras, aquellas que bautizaron a la emisora estudiantil *Flor de fango*; nos unimos a los procesos del barrio, se vincularon los padres y la comunidad, cambiamos nuestra forma de ver el mundo, dejamos de limitarnos. El futuro ya no sería solo el de ser madres y padres a temprana edad, vimos otras opciones y nos abocamos a ellas. Los “profes” fueron siempre parte fundamental

del proceso, dejaron de enfrascarse en la clase y la tarea, para llevar el aula a la vida y darle otro sentido a la educación, siempre aprendiendo y transformando, buscando lo mejor para la comunidad, descubriendo habilidades, talentos y, sobre todo, creando conciencia social y avivando una luz en nuestro territorio, ese: “Al que nadie quiere ver, donde nadie quiere ir y donde todavía hay muchas cosas por hacer”.

Nicol Patiño. Egresada Colegio José María Vargas Vila (IED).

La narrativa presentada en la voz de Nicol recoge algunas de las dificultades vividas en la institución luego de diez años; bajo este panorama, pensar en una educación tradicional, normativa y catedrática, iría a contracorriente de las necesidades, dificultades y realidades de estudiantes que buscaban justamente sentirse identificados y pertenecientes a un espacio donde fueran reconocidos como sujetos sociales, con grandes capacidades para descubrir y ser descubiertos.

Muchos de quienes llegaron a la institución traían vacíos conceptuales y emocionales, sin embargo, también contaban con un saber inscrito en sus cuerpos; cuerpos dinámicos, creativos, artísticos, competitivos, pero desafiantes, anárquicos, oscilantes en la tensión autonomía (normas propias) versus heteronomía (normas impuestas). Categorías que no solo representan formas de ordenamiento de los códigos del obrar, sino dos formas diversas, a veces antagónicas, de organizar la sociedad y la educación (Noro, 2005).

Al respecto, es importante destacar cómo, desde las construcciones adultas, en la dinámica relacional de las escuelas que involucra a los distintos agentes (estudiantes, directivas, docentes), funciona usualmente la heteronomía; es decir, la norma impuesta desde afuera, determinada por un agente externo. Tal imposición generaba resistencia y desidia constantes, influyendo considerablemente en los procesos académicos y de convivencia. Ante la situación, el mayor desafío era pensar en una práctica pedagógica que diluyera esa tensión, posibilitara la autonomía y fortaleciera los procesos académicos, especialmente en lenguaje y matemáticas. Al identificar habilidades y gustos estudiantiles, se pensó en la viabilidad de trabajar desde el rescate y potenciación de sus destrezas, para que se sintieran pertenecientes a un espacio donde es posible construir subjetividades; así, nos movilizamos en el plano de la emoción y la motivación para incursionar luego en el académico.

Inicialmente, nos ubicamos en una dimensión afectiva y de apropiación que generó interés y motivación, convirtiéndose en el puente para el conocimiento. Al respecto, Charles (2018) considera que el afecto da forma a la cognición; si los estudiantes se encuentran a gusto en el espacio académico y son escuchados, sus habilidades e intereses son reconocidos y potenciados; además, son valorados como sujetos sociales y entonces es posible hablar de un acercamiento al aprendizaje significativo; en ese sentido, Colombetti y Gibson (2015) consideran que un objeto o agente valioso atrae, pero que uno amenazante repele. La perspectiva afectiva gravita sobre los procesos cognitivos para el acoplamiento del agente con su ambiente, donde el afecto motiva o desmotiva la percepción y la acción.

En la clase de Español el panorama evidenciaba estudiantes desmotivados y resistencia por los procesos de lectura y escritura, situación que también se reflejaba en la asignatura de Matemáticas, donde, además, había dificultades para la resolución de operaciones básicas, el uso de datos, la lectura e interpretación del lenguaje matemático, inferencias no válidas lógicamente y problemas con la discriminación y clasificación en los procedimientos lógicos; además, primaba el individualismo, la falta de trabajo en equipo.

Pero no todo era malo; al tiempo se vislumbraba en los estudiantes un interés revelador por áreas como Artes y Educación Física, lo cual permitió construir la siguiente pregunta provocadora: ¿Cómo se pueden aprovechar los diversos intereses y habilidades artísticas y corporales de los estudiantes, para generar motivación e interés en la escuela, especialmente en asignaturas como Lenguaje y Matemáticas, y así mismo favorecer procesos cognitivos de aprendizaje y convivencia?

El proyecto planteó inicialmente conectar la literatura y la matemática con el cuerpo, a través de la danza y otros elementos artísticos, mediante la lectura y adaptación de obras literarias. Ello permitiría motivar y activar el interés de los estudiantes por los procesos de lectura, pues deberían conocer la historia original para hacer las adaptaciones deseadas; posteriormente, tales acciones tendrían repercusiones en sus procesos de escritura, pues, como afirman, retomando a Maturana:

Las emociones de los sujetos determinan las acciones que estos emprenden, de tal manera que los jóvenes actuarán de acuerdo a la emoción que les surja en el espacio interaccional del aula. Habiendo

entonces emociones de gusto y agrado que dispongan a los estudiantes a realizar acciones para aprender y otras de desagrado y fastidio, como el aburrimiento que obstaculicen el aprendizaje (López y Sánchez, 2010).

Tras la aplicación de un instrumento a los estudiantes, donde podían recomendar a los maestros algunas ideas para sus materias, su solicitud expresa fue abordar la clase desde la experiencia perceptiva; esto era, justamente, pensar en un trabajo corporal y de experiencia con el movimiento, que facilitara los procesos mentales de orden superior e inferior, cardinales en el aprendizaje de lenguaje y matemáticas; para ello, se abordaron los postulados de la lingüística cognitiva y el experiencialismo, enmarcados por la idea de que el pensamiento y la razón surgen de nuestra experiencia corpórea (Fajardo, 2007).

A la luz de esta teoría, el significado se construye en la triangulación de la experiencia biológica, corporal y social; tal interrelación permite comprender, adquirir conocimiento y comunicar. Por ello, Lakoff y Johnson (1999) proponen dos tipos de estructuras pre- conceptuales: de nivel básico y de imagen kinésica-esquemática; esta última se refiere a organizaciones simples a las que se recurre en la experiencia diaria. Así, Lakoff (citado por Peral, 2017) sostiene que el pensamiento humano es corporeizado; las estructuras conceptuales provienen de la experiencia corporal y solo tienen sentido a través de ellas.

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo general del proyecto apuntó inicialmente a desarrollar un trabajo de integración curricular, a través de la danza y desde cuerpo, para crear hábitos de lectura y escritura en las clases de Español, pero también buscó fortalecer categorías como espacialidad, atención, discriminación, memoria y comparación, a través del trabajo corporal y del movimiento en la danza, para clase de Matemáticas. Ello permitiría transformar estructuras cognitivas y preconceptos implícitos en ambas áreas, a partir de la creación de performances basados en obras literarias, que llevaran a priorizar las habilidades estudiantiles en términos de inteligencias múltiples, partiendo de la idea de la inteligencia como una red de conjuntos autónomos (Gardner, 1993).

A lo largo de dos años este objetivo general ha incorporado nuevos intereses provenientes de otras áreas y niveles; se complementa con un interés por desarrollar en los estudiantes habilidades encaminadas a la buena convivencia, desde el trabajo en equipo, la autonomía y las competencias ciudadanas, en el marco del principio del deber del juego

limpio (“*Duty of fair play*”) de Rawls, cuya reflexión, desde la educación democrática (Conde, 2016), hace parte de la propuesta convivencial de la institución.

El proyecto se planteó inicialmente con los estudiantes de grados 10 y 11, jornada mañana, pero fue tal su éxito que luego vinculó cursos de preescolar, primaria, básica, además de grupos de la jornada tarde, que participaron directa e indirectamente; al finalizar, logró impactar y beneficiar a toda la comunidad educativa de ambas jornadas (2.800 estudiantes), y cuenta con la participación activa de un equipo de más de 25 maestros de diferentes áreas, niveles y departamentos, como el equipo de orientación y convivencia; así, la iniciativa se consolida como un macro-proyecto transversal con múltiples intereses en todos los niveles y áreas, que genera micro-proyectos para responder a diferentes necesidades académicas y de convivencia.

Si estamos juntos no hay nada imposible

La educación moderna plantea la necesidad de abordar el conocimiento desde una perspectiva holística, en co-presencia de las constantes transformaciones culturales, sociales y tecnológicas causantes de cambios drásticos en la forma de ver, entender y actuar en el mundo, razón por la cual es fundamental incorporar a la práctica pedagógica el desarrollo de habilidades para la vida (Portillo, 2017, p. 6); destrezas definidas como aquellas útiles para un comportamiento positivo y de adaptación, que permite al individuo lidiar efectivamente con las demandas y retos de todos los días (WHO, 1999, p. 1).

El proyecto Soma “La reina roja” se convirtió entonces en la plataforma perfecta para el desarrollo y potenciación de las habilidades para la vida; propone un escenario donde se constata que para los agentes participantes de un modelo de cooperación sí es posible autorregularse, concebir sus propias normas, formular y crear en el marco de la propuesta de las nuevas ciudadanía⁴. Además, permite fortalecer el trabajo en equipo como estrategia para la creación y el aprendizaje.

Luces, cámara, acción...

La ruta metodológica diseñada para la experiencia cuenta con tres momentos clave: el pre, durante y post estrategia; los cuales tienen un se-

guimiento continuo del equipo de trabajo para su retroalimentación, transformación, ejecución y evaluación, de acuerdo con las necesidades aciertos y desaciertos de la experiencia que, con el tiempo, ha cambiado, de una propuesta de aula en Lenguaje y Matemáticas, a un macro-proyecto transversal. La ruta metodológica se ha dividido en las siguientes fases.

Primera escena

Para los años 2018 y 2019, se llevó a cabo la lectura de *La reina roja*, *La rebelión en la granja*, 1984, *El señor de las moscas*, *Siervo sin tierra* y *Crecimos en la guerra*, para la adaptación, creación y consecución de productos artísticos auto-sostenibles desde todas las áreas; ello permitió la producción de las obras *Plata y sangre* y *Las bestias de Inglaterra*.

Los estudiantes escogieron la temática de “la violencia” y algunos títulos de obras para la segunda versión. Los textos elegidos tenían una intención articuladora para abordar el fenómeno de la génesis de la organización social, el poder, la política, la corrupción y las sociedades líquidas, en términos de Bauman; las temáticas y textos se relacionan con la violencia desde diferentes perspectivas, además de la realidad del contexto en la escuela, el barrio, la nación, la familia, el trabajo y las relaciones interpersonales.

Inicialmente, se identificaron las habilidades de cada estudiante, que se potenciaron con la organización de grupos de trabajo específicos, cada uno con una tarea determinada que aportó un elemento para la creación de las obras; los estudiantes fueron organizados según sus intereses y habilidades. A partir de esta línea integradora, cada área o proyecto vinculado a la estrategia generó un plan de trabajo. Para la organización metodológica de las áreas y la categorización de los aportes y productos para cada disciplina, se propusieron los siguientes componentes:

-
- 4 El concepto de ciudadanía tiene su génesis en Occidente, en una racionalidad ética y política orientada hacia la construcción y el cumplimiento de la norma. La institución educativa puede cumplir el doble papel de educar al ciudadano para que sea capaz de darse a sí mismo la norma (autonomía) (habiendo participado en su construcción o significación), y para que vele por su cumplimiento en la vida pública, esto es, en la regulación de acciones orientadas a la preservación del interés general. Las normas se convierten, de este modo, en el fundamento de la vida social y de la idea de comunidad cívica (Ministerio de Educación Nacional).

- Componente artístico-creativo. Áreas y productos: Humanidades, Matemáticas, Media integrada, Tecnología, Educación física, Ciencias, Artes, preescolar, primaria, proyecto afro, proyecto orientación, proyecto transversal de convivencia. Productos generados: en 2018, la obra Plata y sangre; y en 2019 la obra Las bestias de Inglaterra.
- Componente lógico-argumentativo. Áreas y productos: Humanidades, Sociales, Matemáticas, Ciencias. Productos generados: en 2018, foro Discurso y poder; y 2019 el foro Rebelión y poder; además del Cinefórum (estudiantes de grados sexto, séptimo, octavo y noveno).
- Componente empresarial. Áreas vinculadas: Gestión empresarial, Tecnología, Ciencias (Biología y Química), Media integrada (Sistemas y Diseño). Producto generado: participación en la Feria Empresarial con un puesto que evidenció los trabajos desarrollados desde cada una de las áreas vinculadas al proyecto, que serían utilizados posteriormente en la puesta en escena y los foros.

Segunda escena

A partir de la lectura e interpretación de los textos literarios propuestos en clase de Español, desde la asignatura de Filosofía se planteó preparar los foros de discusión titulados: *Discurso y poder y Rebelión y poder*. Para ello, los estudiantes eligieron un tema relacionado con las obras literarias y determinaron el hilo conductor que tendría su ponencia, así se crearon líneas de discusión para los foros (poder, realidad, libertad, moral, educación). Desde el área de español, se desarrollaron actividades de escritura concernientes a la producción de textos argumentativos, con un contenido alimentado desde las asignaturas de Filosofía, Ética, Ciencias Políticas y Estadística.

Al tiempo, se trabajaron las herramientas necesarias para construir textos argumentativos: estructura, uso de conectores lógicos, construcción de tesis, hipótesis, tipos de argumentos, citas, etc.; posteriormente, hubo un trabajo alrededor de la escritura de ponencias por modelación, haciendo énfasis en la escritura y reescritura de textos desde todas las asignaturas vinculadas, pero, especialmente, se solicitó a los estudiantes cuestionar sus realidades a partir de la obra literaria; por ejemplo:

[...] ahora bien, hablemos de la educación. La juventud debería ser educada desde la libertad, que uno pudiera aprender diferentes cosas desde los gustos propios, pero no es así. Llega uno al colegio, nos dictan las

materias estipuladas sin la opción de acceder a otros conocimientos y: ¿De dónde salió eso?; ¿quién lo dijo?; ¿por qué debemos obedecer a esas formas de enseñanza?, pues bien, en analogía con la obra *La rebelión en la granja*, el personaje de Napoleón podría ser la Secretaría de Educación, en su defecto el Ministerio de Educación. Napoleón ordenará enseñar a los jóvenes lo que él quiere, como él quiere y bajo las normas que él imponga; él educa a los animales a su manera para que actúen como máquinas programables cuando crezcan: ¿No les suena esto familiar? (Fragmento, trabajo final, estudiante Andrés Lozano Pinilla, 2019).

En Filosofía, con diferentes autores, se articularon los temas abordados durante las ponencias, para robustecer las propuestas de los estudiantes desde una mirada filosófica; realizaron conexiones intertextuales entre el texto literario, la filosofía, su realidad y su propuesta argumental, que se nutría de elementos trabajados en otras clases, logrando así procesos lógicos de argumentación y pensamiento crítico, a partir de la fundamentación, comparación, contraste y debate; por ejemplo:

En el mito de la caverna de Platón, cuando las sombras se les presentan a los presos al estar encadenados, se viola el derecho a la libertad, ya que ellos no dicen nada y solo creen en lo que ven y confían en sus sentidos, pero estos los engañan. En la obra *La reina roja*, la falsa verdad se presenta cuando los plateados quieren engañar a los rojos haciéndoles creer que Mare, la protagonista, es una plateada más y una esperanza para el pueblo rojo. El concepto de libertad es vulnerado en la obra cuando los rojos nacen ya condenados a ir a la guerra cuando crezcan, algo similar pasa con nosotros cuando terminamos el colegio y debemos prestar el servicio militar “obligatorio” (Fragmento de la ponencia *Dos mundos ligados a la misma falsedad*, Estudiante Jeyfer Alexander Galindo, 2018).

La construcción de textos supuso un trabajo autónomo de los estudiantes, quienes se postularon voluntariamente y luego fueron seleccionados para ser ponentes. Asumieron con compromiso y responsabilidad la actividad, cuya esencia era justamente el trabajo propio y el de sus pares, demostrando así que el éxito de un trabajo individual se podía convertir en un triunfo del trabajo colectivo, situación ratificada al culminar todas las puestas en escena, donde estudiantes y maestros estaban embebidos de emoción y felicidad por la respuesta de su público (padres, compañeros, maestros, amigos). De esta manera, se comprobó que el elemento esencial del proceso de aprendizaje es la emoción, pues “solo se puede aprender aquello que se ama” (Mora, 2019).

Como ponentes, los participantes del foro asumieron el reto de ser confrontados por sus pares en un escenario inusual, ya no con la estructura de una clase tradicional, sino con la de un debate y, por tanto, entre ellos se exigían la búsqueda de argumentos que pudieran blindarles frente a las posibles preguntas. Esto permitió evidenciar que la posibilidad de escenarios de participación en la escuela donde los estudiantes son el epicentro, es decir agentes activos y no pasivos, no solo propicia escenarios de discusión, consenso y disenso, sino espacios donde es posible entrever que la autonomía es elemento fundamental para el desarrollo de futuros ciudadanos, pues es a través de la discusión con el otro que se puede plantear una competencia como la toma de perspectiva, o una competencia emocional, como la escucha activa, ambas fundamentales para la vida en comunidad.

En las ponencias presentadas en el foro citaron filósofos tales como Nietzsche, Descartes, Kant, Platón, Aristóteles; hablaron de los medios de comunicación, cuestionaron la política, criticaron la realidad del país y se involucraron en todos los ámbitos (Informante 7, Grupo focal docentes).

Las obras literarias fueron leídas por los estudiantes que participaron en los foros, hicieran o no parte de las puestas en escena; esto implicó que los textos estarían presentes en la práctica académica, sin importar si se contribuyó directamente en las obras, garantizando a la totalidad de colaboradores su presencia en el proyecto, lo cual les permitió tomar partido de manera más elaborada, pues conocían las obras sobre las cuales se realizaban las ponencias.

De igual forma, los estudiantes de otros niveles desarrollaron cine foros que incluían las obras literarias abordadas en el proyecto, hecho que garantizó un conocimiento previo al estreno de los productos de creación artística, o a la participación como asistentes de los eventos; al respecto, algunos estudiantes consideraron, como aporte de la estrategia, que:

También aprendimos a hacer comparación de la sociedad de ahora con el libro y eso es importante hacerlo, fantasía y todo, pero hay una realidad que nos toca por cada libro escrito (Informante 5. Grupo focal de estudiantes).

Evaluación de la experiencia

Se desarrollaron dos grupos focales, de estudiantes y maestros, que evidenciaron categorías de análisis presentadas más tarde a la comunidad educativa de ambas jornadas, exponiendo aciertos, errores y mejoras para la propuesta; la evaluación permitió diseñar un nuevo plan de trabajo dirigido a la continuación del proyecto. Luego de transcribir la información de los grupos focales, las categorías de análisis identificadas fueron presentadas por dimensiones, evidenciando aprendizajes y ganancias; a continuación serán expuestas.

Dimensión pedagógica

Los estudiantes mejoraron los procesos de lectura y escritura, demostrando un aprendizaje significativo; se rescató el carácter interdisciplinario, mediante un trabajo colaborativo de docentes y estudiantes, acercándose a una educación holística; al tiempo, fue posible reconocer la interacción corporal como mecanismo para acceder al conocimiento (aprender haciendo) y, de esta manera, se aterrizó el interés en la teoría del experiencialismo y el “*Embodiment*”, que otorga al cuerpo un rol importante en la construcción del significado vía la experiencia (Peral, 2017, p. 19).

Los novenos me preguntaban: ¿Profe, cuándo se van a presentar?; ¿yo puedo ir a verlos?, a muchísimos yo los vi por ahí con el libro La reina roja debajo del brazo, leyéndola, o ya avanzados, por la expectativa que generó la obra. Vieron muy importante el papel de la integración curricular para la organización, cómo, de alguna forma, todas las materias aportaban algo, y decían: ¿Todo esto lo sacaron de un libro?, ¿cuál es el libro? Yo lo quiero leer. Eso demostró que existen otras formas de lectura (Informante 3. Grupo focal maestros).

Se desarrollaron habilidades perceptuales, con las cuales los estudiantes discriminaron, analizaron e interiorizaron movimientos; además, emplearon estrategias de pensamiento que les permitieron desenvolverse en diferentes contextos de aprendizaje; potenciaron y confiaron en sus capacidades cognitivas, además de cambiar su actitud frente a los procesos matemáticos, percibiéndolos como agradables y estimulantes, al facilitar la exploración desde sus intereses. La matemática fue entendida como una construcción social susceptible de ser aplicada en diferentes contextos de la vida cotidiana.

Los estudiantes fortalecieron su autoestima, al ser reconocidos desde sus cualidades y no sus debilidades; también se asumió que es posible crear en cualquier lugar un ambiente de enseñanza y aprendizaje, no solo en el aula. Adicionalmente, hubo un impacto en la comunidad, pues los estudiantes con habilidades más desarrolladas se convirtieron en maestros, al enseñar a los más pequeños y cooperar con sus dificultades.

Uno va por ahí, por los pasillos del colegio, y dicen: ¡Uy! La reina. Uno se siente bien (Informante 4. Grupo focal estudiantes).

Sí, si uno va por ahí y le dicen: ¡Uy! Usted canta, uno se siente muy bien (Informante 1. Grupo focal estudiantes).

Sí, uno está por ahí y los niños dicen: ¡Uy! Él sacó poderes (Informante 5. Grupo focal estudiantes).

Cuando a mí me tocaba hacer las prácticas con Shirley, uno estaba ahí enseñándole a los chiquitos; era muy chévere porque yo le ayudé a Michel y ella tenía el proyecto de gestión de la obra, y pusimos a actuar a los niños y era muy difícil, pero fue chévere. Había unos que sí tenían mucha energía y nosotros los motivábamos y a ellos no les importa, no les da pena nada (Informante 1. Grupo focal estudiantes).

La evaluación sobrepasó los términos de la obligatoriedad; al culminar el proyecto, pasó a un segundo plano el condicionamiento de la nota como motivación. Los estudiantes trabajaron por gusto, no por obligación, sobrepasando las expectativas, ratificándose entonces la actividad como labor que debe estar mediada por la idea de que cada estudiante tiene un proceso diferente.

Yo pienso que hemos entrado en una zona de confort en la educación, donde todo lo hacemos por la nota; nos amenazan con la nota, todos estamos aquí es por nota. Entonces, la gracia de todo esto es que lo hagamos por el gusto o por la voluntad, también es importante trazar otra línea, es decir, por la nota uno lo hace bien, pero cuando uno le pone motivación porque le gusta, los resultados son mejores y aprendemos más, y eso se vio con el proyecto (Informante 7. Grupo focal estudiantes).

Dimensión convivencial

El trabajo evidenció la resolución de conflictos entre estudiantes; la naturaleza del proyecto no permitió las divisiones por cursos, ni al interior de estos o las jornadas, pues todos estaban en un mismo grupo; así, en una escena de la obra se podían encontrar estudiantes de primaria o secundaria y de la jornada tarde, ello obligó a que primara el bien común,

a que todos se apoyaran para superar sus dificultades, fortaleciendo la responsabilidad bajo el principio de la organización. Además, fue posible canalizar a los jóvenes desde el interés por la escuela, alejándoles de problemáticas sociales como la drogadicción; también se encauzaron los temperamentos y personalidades, que se enfocaron en la exploración corporal y artística para la obra, o en el desarrollo de la capacidad específica según el rol y responsabilidad asignada.

Dimensión corporal (estudiantes)

No se reconoció al otro o a sí mismo desde sus defectos, sino a partir de sus cualidades y habilidades; adicionalmente, hubo una resignificación de la identidad del estudiante del Colegio Vargas Vila.

Se les puede decir y mostrar a las personas que podemos hacer cosas buenas en otros lados (Informante 3. Grupo focal estudiantes).

Nosotros pensamos que somos muy cerrados y no creemos que podamos hacer nada bien. Pero si llega una persona que nos dice: Bueno, hagan esto ¡Ustedes pueden lograrlo!, y nos motiva, pues hasta nosotros mismos nos damos cuenta de que podemos lograr muchas cosas buenas (Informante 4. Grupo focal estudiantes).

Dimensión comunitaria

Fue posible demostrar el trabajo colaborativo y cooperativo de la comunidad y estudiantes de la jornada de la tarde, quienes participaron en la elaboración del vestuario (máscaras) para sus compañeros de la mañana e hicieron parte del reparto de la obra. Los padres de familia intervinieron en el desarrollo e implementación del proyecto, haciendo parte activa del mismo; desde sus habilidades y experiencia en sus oficios colaboraron para la puesta en marcha de diferentes momentos del trabajo, conectándose con sus hijos, vinculándose al proceso educativo, entendiendo, entre otras cosas, la importancia de potenciar las habilidades en la escuela y desarrollar habilidades para la vida.

Pero todo se vino abajo

La estrategia experimentó dificultades económicas, sorteadas con recursos propios, aportes de los estudiantes o mediante la participación en convocatorias y premios que otorgaban recursos económicos para experiencias significativas; también fueron constantes las dificultades

administrativas, de organización y de tiempo; sin embargo, en 2019, a punto de finalizar la segunda etapa, se presentó el reto más difícil, una amenaza contra los maestros de la institución; entonces tuvieron eco las palabras de Nicol Patiño: “Nuestro territorio, ese al que nadie quiere ver, donde nadie quiere ir”; la situación llevó a proponer la cancelación del proyecto.

Como respuesta, los estudiantes alzaron su voz en defensa de la educación, su compromiso con la experiencia les permitió entender que la selección de libros no fue al azar; que, en todas sus formas, la violencia se mueve como el aire y ataca deliberadamente. Entendieron que la educación es perseguida por muchos Napoleones, que hay Ralphs y Jacks en todo lado, que vivimos la dura lucha de Siervo Joya por la supervivencia, que siempre hay un Gran hermano que nos vigila.

Allí fue clara la relación entre la literatura y la vida, enfrentamientos, choques y poderes, pero los estudiantes no dejaron morir el proyecto; los papeles cambiaron, ahora los jóvenes llenaban de ánimo a sus maestros, que estaban devastados, exhortándoles a hacer lo que más aman: enseñar; porque allí, en ese territorio “Todavía hay muchas cosas por hacer”, el proyecto Soma “La reina roja” se convirtió en la bandera que se blandía para permitir que los alumnos fuesen escuchados. La última escena de la obra *Las bestias de Inglaterra* fue construida por ellos mismos, rechazando la censura de la educación, homenajeando a los maestros que eran presionados para irse, entendiendo que, más allá de una forma de expresión, el arte también es resistencia.

Conclusiones

El proyecto invita a reflexionar profundamente sobre el rol de la escuela y la metodología propia de la institucionalidad, demuestra que la integración curricular es posible; su concreción y debates fueron más que sorprendidos, gracias a la participación natural de los asistentes y lo nutrido del diálogo. Por ello, adquiere una significación especial para sus integrantes, pues les ha inspirado a trabajar en equipo, con todo lo que ello implica.

A lo anterior se suma que el trabajo permite adquirir un compromiso, no hacia el proyecto, sino hacia sus miembros, llevando a vislumbrar al otro desde un rol importante. Así se supera la narrativa contemporánea

de la individualidad como logro máximo de los siglos XX y XXI; en otras palabras, estamos todos en el mismo barco y eso supone que mi trabajo y el ajeno son importantes para llevar el bote a su destino que, en este caso, son los espectadores. Lo que inicialmente era resultado de un aparente proyecto aislado, llegó a involucrar las disciplinas y personas más disimiles en un objetivo común.

Los estudiantes, motor del proyecto, también reconocieron que la construcción colectiva implica el disfrute de un logro en común y que, para lograrlo, es necesario superar lo que socialmente se ha estructurado como un ingrediente para triunfar: la individualidad. Luego de alcanzar esto, la posibilidad de imaginar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje en la escuela deja de ser una quimera, para convertirse en una realidad, nuestra realidad.

La experiencia fue ganadora del primer puesto en el Premio Nacional Docente 2019, convocado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el BBVA, en la categoría de Innovación en lectura y escritura; obtuvo el primer puesto como Experiencia exitosa en permanencia escolar, y fue reconocida en “La noche de los mejores” 2019, de la Secretaría de Educación de Bogotá, evento que también premió a la institución José María Vargas Vila como la IED con menor deserción escolar. Junto a ello, el proyecto ha sido presentado en espacios académicos, foros locales y congresos nacionales e internacionales de Antropología, cuerpo y educación.

Referencias

- Charles, D. (2018). La ciencia cognitiva corporeizada: una perspectiva para el estudio de los lenguajes visuales. *Entre ciencias. Diálogos entre la sociedad del conocimiento*, Vol. 6, No. 16, pp. 81-96. Obtenido desde <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4576/457654930007/html/index.html>
- Colombetti, G. (2015). *Enactive affectivity, extended*. DOI: 10.1007/s11245-015-9335-2
- Conde, G. (2016). *La educación democrática: el juego limpio como posibilidad en la escuela*. Obtenido desde <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/12529/La%20educaci%C3%B3n%20>

democr%C3%A1tica%20El%20juego%20limpio%20como%20
posibilidad%20en%20la%20escuela..pdf?sequence=1

Fajardo, L. A. (2007, Enero-Julio). La lingüística cognitiva: principios fundamentales. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, pp. 63-82.

Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Nueva York: Basic Books.

Lakoff, G., y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. Nueva York: Basic Books.

López, N. G., y Sánchez, L. (2010). El aburrimiento en clases. *Procesos Psicológicos y Sociales*, Vol. 6, No. 1 y 2. Obtenido desde <https://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/El-Aburrimiento-En-Clases.pdf>

Mora, F. (2019). El cerebro solo aprende si hay emoción. *Educación 3.0*. Obtenido desde <https://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/francisco-mora-el-cerebro-solo-aprende-si-hay-emocion/>

Noro, J. E. (2005). Autonomía o heteronomía: educación y misión de la escuela. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 16, No. 2, pp. 33-51. Obtenido desde <https://www.redalyc.org/pdf/155/15531719003.pdf>

Peral, F. (2017, Enero-Abril). Cuerpo, cognición y experiencia: embodiment, un cambio de paradigmas. *Dimensión Antropológica*, Año 24, Vol. 69, pp. 15-47.

Portillo, C. M. (2017, Julio-Diciembre). Educación por habilidades: perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, Vol. 41, No. 2.

WHO. (1999). *Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting. [Conclusiones del encuentro interagencias de las Naciones Unidas]*. Washington: Department of Mental Health.



SERIE
PREMIO
INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

Con el presente libro, la Secretaría de Educación del Distrito y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, ofrecen a la ciudadanía 10 textos que recogen el trabajo arduo y comprometido de los maestros y las maestras de la ciudad, ganadores de la XIV versión del Premio a la Investigación e Innovación Educativa. Las propuestas son muestra del buen camino que está recorriendo la educación de Bogotá, en las más variadas disciplinas y campos del conocimiento, como los relacionados con el medio ambiente, la inclusión, la tecnología, la ciudadanía y la convivencia, el arte, y los procesos de enseñanza-aprendizaje en distintas áreas, entre otros.