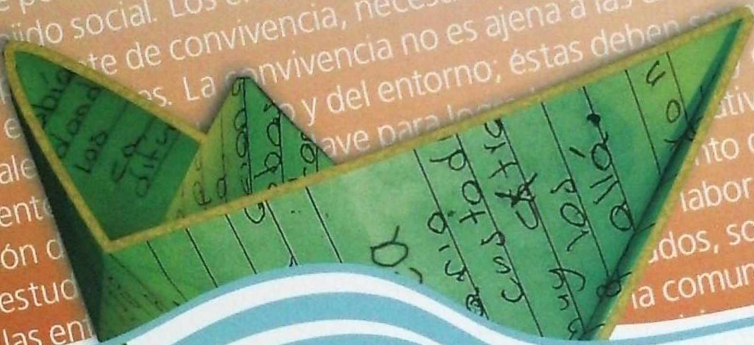


SED 393

Reconocimiento social a maestras y maestros

Premio a la investigación e innovación educativa 2013

...procesos para formar sujetos activos a nivel social capa
...de pensar su realidad y que planteen cambios estructurales que fortale
...el tejido social. Los entornos escolares y sus dinámicas están marcados p
...de convivencia, necesaria para garantizar el desarrollo integ
...os. La convivencia no es ajena a las dificultades propias de
...y del entorno; éstas deben ser entendidas a través de una cualificada parti
...labor. Se hace neces
...ados, son capaces de d
...la comunidad educativa
...ando



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ, D.C.

BOGOTÁ
HUMANANA

SED
393



Reconocimiento social a maestras y maestros
Premio a la investigación e innovación educativa 2013

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO

GUSTAVO PETRO URREGO
Alcalde Mayor de Bogotá D. C.

HUGO ZÁRRATE OSORIO
Secretario de Gobierno

ÓSCAR SÁNCHEZ JARAMILLO
Secretario de Educación

PATRICIA BURITICÁ CÉSPEDES
Subsecretaria de Calidad y Pertinencia

GLORIA MERCEDES CARRASCO RAMÍREZ
Subsecretaria de Integración Interinstitucional

MARÍA TERESA GUTIÉRREZ
Directora de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas

CLARA INÉS PÉREZ GÓMEZ
Directora General de Educación y Colegios Distritales

Editor general Corporación Comunicar

Concepto y diseño de cubierta,
diseño y diagramación Henry Sánchez Ramírez

Impresión Indugraf Ltda.

Apoyo Oficina Asesora de Comunicación y Prensa
de la Secretaría de Educación del Distrito

© Secretaría de Educación del Distrito

Primera impresión: diciembre de 2014, Bogotá D. C.

HECHO EN COLOMBIA

Presentación	4
Morfeo	6
La escuela como escenario de construcción y fortalecimiento de la convivencia y la ciudadanía	14
El uso de la actividad discursiva oral de la explicación en niños y niñas de transición	21
Concepciones de los docentes de primaria sobre la enseñanza de la escritura: pervivencias y transformaciones	29
Jugando en serio. El juego en el colegio: un análisis desde la teoría, desde su naturaleza y desde el contexto pedagógico	40
Desarrollo de videojuegos como estrategia pedagógica en la enseñanza de la informática	49
El muro de la expresión y la convivencia	57
Trinchera: Bosa, Artes, saberes y territorio	62
El papel del micro relato dramático en la formación de ciudadanía crítica	71
Universo simbólico y pedagogía deconstructiva: un camino para el empoderamiento y la construcción de autonomía	80
Estrategias alternativas para la resignificación del concepto ambiente en el CED La Concepción	89
Propuesta de educación en salud ambiental para la prevención de la hipoacusia por el uso excesivo de estéreos personales en jóvenes de la localidad de Bosa	98
Una apuesta por la investigación	106
La fiesta, expresiones artísticas para la convivencia	112
Construyendo ciudadanía, paz... y ciencia	121
La literatura hipertextual como herramienta para fortalecer la escritura en la escuela	129
La belleza ecológica	139
MI primer currículo: Sistematización de una aventura pedagógica en Ciclo I	151

Reconocimiento social a maestras y maestros Premio a la investigación e innovación educativa 2013

No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión.

Paulo Freire

Apreciados lectores

Con la presentación de este libro pretendemos realizar un reconocimiento social a los maestros y maestras del Distrito Capital. La Secretaría de Educación del Distrito tiene como uno de sus objetivos reconocer y contribuir al empoderamiento de los y las docentes; es así como la edición de este texto rinde homenaje a los maestros y maestras que se interrogan sobre su quehacer, reflexionan e incursionan en la investigación e innovación y desarrollan procesos que ameritan que el producto de su trabajo intelectual sea puesto al servicio de quienes asumen la pedagogía como el camino transformador de la educación y la sociedad.

Hay un enorme potencial en las acciones de estos mediadores pedagógicos que día a día permiten la materialización de la política educativa. Se asumen así como sujetos protagonistas de las transformaciones pedagógicas en la perspectiva de alcanzar mejor calidad de la educación para los niños, niñas y jóvenes de la Bogotá Humana.

Con la lectura de las siguientes páginas puede emprender un viaje con veinte estaciones apasionantes, entorno a la convivencia y ciudadanía, primera infancia y enfoques diferenciales, seleccionados de los trabajos de docentes que participaron en la convo-

catoria "Premio a la innovación e investigación pedagógica 2013". Si bien la publicación es un tributo a la labor de estos veinte colectivos, lo será más la reflexión y aportes que genere su lectura. Por ello, en este recorrido como lector usted se enriquecerá, gracias al arduo trabajo de quienes decidieron compartir su experiencia.

Debemos admiración y gratitud a quienes asumen el trabajo en el colegio como una interlocución permanente con sus estudiantes. Este diálogo fecundo anima la curiosidad y el interés de los niños, niñas y jóvenes que transitan por la educación pública desarrollando procesos creativos que se expresan en escenarios de investigación e innovación.

Invitamos a ser cómplices de esta lectura, a revivirla en sus entornos y a difundirla, pues dicha difusión favorecerá la publicación de libros como este, que hacen posible compartir procesos de sistematización, observación, análisis y generación de nuevas dinámicas, que reinventen y enriquezcan cada día más la relación con los estudiantes. Este es un viaje fascinante, que vale la pena compartir. ¡Disfrutémoslo!

Secretaría de Educación del Distrito

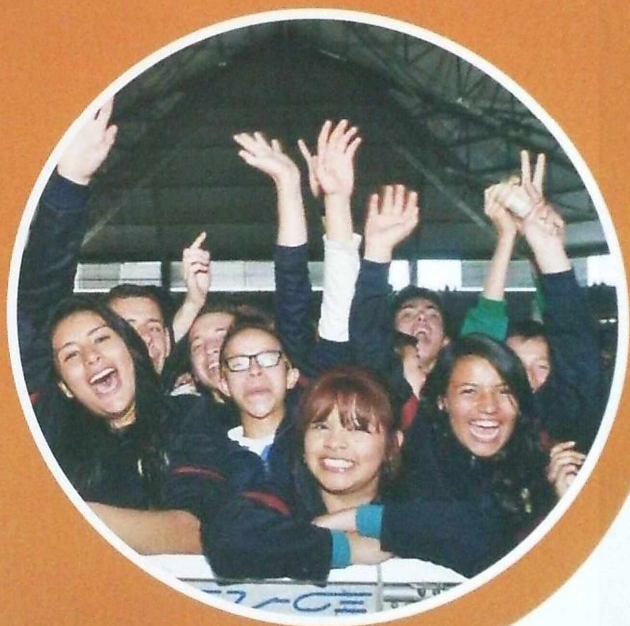


MORFEO

- Andrés Santiago Beltrán Castellanos

Doctorado en Filosofía, Universidad Santo Tomás, sede Bogotá. Magister en Filosofía latinoamericana, Universidad Santo Tomás. Licenciado en Ciencias sociales, Universidad Distrital.
Docente de la Secretaría de Educación del Distrito.

santiagobeltran23@gmail.com



○ RESUMEN

Morfeo es una estrategia pedagógica planificada como mecanismo para profundizar en el área de Filosofía del Colegio Las Américas, IED, a partir de interrogantes que cruzan los límites estipulados para la asignatura y que ubica el trabajo en un plano transdisciplinar.

El grupo Morfeo está conformado por estudiantes, exalumnos y egresados del Colegio que voluntariamente dedican tiempo extra jornada los días jueves, en horario de 12:30 M. a 2:00 PM, a los avatares reflexivos. Las sesiones se encaminan a realizar una crítica rigurosa de conductas e imaginarios presentes en la sociedad a partir de lecturas críticas de la realidad desde autores e historias de vida de los invitados y de los integrantes del grupo.

El desglose de los temas ha propiciado un clima escolar de tolerancia y compromiso con lo académico y las artes, contribuyendo a la gestación de una cultura de paz en clave con la potenciación del ser individual y el ser colectivo como reivindicación de la propia existencia. A partir de la experiencia se ha consolidado el horizonte conceptual y metodológico de lo que aquí se ha denominado “ética del ser-yo”¹, referente sobre el que se reflexiona, cuestiona e intenta incidir en el proyecto existencial de los integrantes del grupo.

Palabras clave: filosofía, proyecto existencial, libertad.

○ ¿POR QUÉ MORFEO?

Morfeo nació, como todas las cosas bellas, de un momento sublime: una mañana soleada de marzo de 2010, frente a las agudas participaciones en clase de algunos estudiantes, los asumí como cómplices y no como discípulos a los que debo guiar, sentí en sus palabras el sufrimiento en carne propia que produce la adicción al conocimiento y a la verdad, a los interrogantes por el sentido de la vida. Me di cuenta que estábamos unidos por el destierro del paraíso. En ese instante, se rompió la distancia generacional, la relación de poder y la arbitrariedad de la escuela.

Sin embargo, no podía masificar semejante descubrimiento, a muchos les parecería extraño y no lo entenderían. Por tanto, era urgente buscar un espacio para compartir y hacer catarsis de este dolor. Entonces, solicité a Elsa Parada, la coordinadora académica, un espacio para instaurar un curso de profundización en el área de Filosofía para tratar los problemas que cruzaban los límites estipulados para la asignatura, con el fin de hacer un trabajo transdisciplinar con los estudiantes que de manera voluntaria quisieran dedicar tiempo extra jornada a estos avatares. El sí de la respuesta sólo lo puedo comparar con la sensación que se produce en mí cada vez que escucho *Tocata y Fuga*, de J. S. Bach; un himno de aprobación del cielo.

Entonces, retomé la dinámica de la película *Matrix*, y personalizando el papel de Morfeo, empecé a llamar uno por uno a los estudiantes que consideraba preparados para tomar la pastilla de la verdad, que para este caso, viene con la inscripción “¿Este mundo es real?” Eso sí, sin la promesa de que su ingesta sería provechosa; pues casi siempre es preferible permanecer en la oscuridad y así evitar las implicaciones de pasar de vivir a existir, lo que significa enfrentarse a sí mismo y asumir “la vida como una tarea y no como un destino” (Husserl, en Herrera, 1999, p. 11).

No creí que tendríamos tanto éxito ese año; fuimos más de treinta los reunidos en el aula de dibujo los días jueves, aprovechando que el recinto no era ocupado en la jornada contraria. Lo mejor de todo es que por invitación de otros morfeos asistieron muchachos de niveles que no hacían parte de mi carga académica. Todo era maravilloso; discutíamos, argumentábamos y, sobre todo, yo era otro más en el grupo, lo que me permitía ser libre y no prisionero de las dinámicas disciplinarias escolares; pues, como afirma Foucault en *Vigilar y castigar*, las marcas de poder son sufridas no sólo por los destinatarios directos sino por los que deben ejecutarlas. No

1 El horizonte conceptual aquí presentado se encuentra en reformulación, pues corresponde a un periodo de reflexión conceptual y pedagógico en el que centré la atención en combatir las consecuencias de los estudios del primer y segundo Foucault, que niegan la posibilidad de la libertad. Mediante la “ética del ser-yo” intenté luchar contra esta concepción desalentadora, ubicando a Foucault a la misma altura de los autores que ataca. No obstante, adentrarme en su tercer periodo (el gubernamental), me ha exigido reorientar el enfoque, apropiarme de nuevas herramientas y reconocer que muchos de los aspectos conceptuales de este ejercicio ya no hacen parte de mi filosofía educativa.

obstante, en este espacio era un igual de los estudiantes; por ello, en ocasiones no podía participar, el tiempo no alcanzaba y las temáticas abordadas por ellos me dejaban fascinado y meditabundo.

Así, culminamos el trabajo en noviembre con la promesa de reiniciar lo más pronto posible el año siguiente; sin embargo, debido a un percance de salud, mis fuerzas se vinieron abajo. No obstante, la insistencia de los muchachos fue tan fuerte que no tuve otra alternativa que reabrir las sesiones, y, afortunadamente, lo hicimos, pues en la primera sesión recordé que esto es lo más importante que he realizado como docente, al plasmar algo que va más allá de la obligación y se ubica en el plano del compromiso. Como comentó el profesor Alexander Cruz, uno de nuestros acompañantes, una cosa es cumplir con el sistema, y otra, con uno mismo; por ello, decidí continuar en 2014 quedándose un tiempo más una vez transcurrida la jornada escolar para compartir con aquellos que vibran, lo mismo que yo, con los interrogantes existenciales.

○ JUSTIFICACIÓN

Adolfo Hitler, uno de los personajes más oscuros en la historia de la humanidad, escribió su libro *Mi lucha*, producto de la frustración de no encontrar las condiciones para ser él (más allá de las circunstancias socioeconómicas de Alemania a principios del siglo XX, hay que recordar que en su inclinación hacia el arte tropezó con un mar de dificultades que lo hundieron en el rencor, además de una marcada formación familiar que contribuyó a la gestación y la exacerbación de resentimientos contra todo aquello que consideró freno a su inspiración, lo que lo hacía sentirse vivo), en dicho texto plasmó el ideario del nacionalsocialismo y la forma de aniquilar por completo todo aquello que consideraba que no le permitió exteriorizar su yo.

Igual que este personaje, muchos seres humanos atentan contra otros añadiendo nuevas e infinitas puntas dolorosas al látigo que escarmenta a la sociedad mediante desmesuradas catarsis. Todos los organismos buscan equilibrio, y a mayor frustración mayor embate. Los noticieros están llenos de ejemplos de tal problemática, de seres desligados de la reflexión sobre el sentido de la vida, que cometen atrocidades crímenes de intolerancia, indiferencia, discriminación racial y de género y violencia, tanto física, como sexual y psicológica.

Para enfrentar esta patología en el colectivo, el Estado colombiano (que no es ajeno a ella y ha participado como agente activo, pues la ha promovido al desatender las necesidades de la población más vulnerable), ha implementado una serie de tecnologías para tratar las sintomatologías. En ese sentido, ha delegado a la escuela dicha función a partir de unos cuantos proyectos como Derechos Humanos, Afrocolombianidad y Cultura ciudadana, y reglamentaciones como la ley de Convivencia escolar, sustentada en la ley de Infancia y adolescencia; y, principalmente, a la asignatura de Ética y valores, que se ha convertido en todo menos en el modelo para forjar una nueva sociedad. Por el contrario, se configura como una “catequesis” de la legalidad, donde se indica al individuo qué hacer y qué no hacer para evitar castigos humanos o divinos.

Sin embargo, esos mecanismos sólo actúan como analgésicos que aminoran el dolor pero no atacan la raíz del problema. Con, y a partir de la iniciativa Morfeo, se ha pensado que la cura quizás se encuentra en la implementación de actividades de sensibilización que atiendan directamente al proyecto de existencia de los participantes, con lo cual se ha logrado atender problemáticas puntuales como el embarazo adolescente, el aborto, el matoneo escolar, la drogadicción y la violencia escolar.

Con este propósito, se han realizado las sesiones del grupo institucional Morfeo, pretendiendo que sus integrantes reflexionen para encontrar caminos hacia el “deber ser”; y dar satisfacción al lema del PEI institucional del Colegio: “Hombres y mujeres generadores de cambios en la sociedad”; lo que sólo se puede realizar si se conoce cómo funciona el sistema y se intenta producir los cambios correspondientes, cuyo primer paso es actuar sobre el individuo para potenciar las posibilidades de la transformación personal.

○ ¿QUÉ SE QUIERE AFRONTAR CON MORFEO?

La escuela, como escenario de formación por excelencia frente al fracaso de la institución familiar en suministrar eso que se denomina valores, se configura como el contexto ideal para administrar la estrategia que se ha planteado a partir de las reflexiones del grupo Morfeo. No obstante, la escuela, para cumplir ese fin, debe renacer para posibilitar nuevas realidades y mundos más felices, meta que sólo se logra olvidando el estrés

resultadista y cognitivo. Es preciso que se edifique sobre nuevas bases, donde los elementos educacionales contengan, ejecuten y posean sentido con el proyecto de existencia de cada uno de los individuos y no con la reproducción interna del sistema, que individualiza para oponer. La idea pedagógica debe centrarse en individualizar para enriquecer el colectivo. Se ha pedido engañosamente a esta institución que prepare a los sujetos para desenvolverse y enaltecer la sociedad; sin embargo, se sabe de antemano que algo anda mal en la sociedad. Entonces, ¿no será más prudente cambiar la sociedad desde la escuela?

En este sentido, es evidente la antítesis entre lo que reivindican las dinámicas de mercado (eficiencia, eficacia, tomar al otro como medio para lograr fines individuales en lo económico y en reconocimiento), y los valores (solidaridad, generosidad, entrega), que se pretenden inculcar en la escuela. Esto declina irremediablemente en rechazo por lo segundo, al no ser prácticos y constituirse en cánones de conducta inadecuados, por un lado, y, por otro, que no hay nada peor para un ser humano que la imposición de normas, pues se constituyen en motor de resistencia; más aun si están desvinculadas de la realidad que afronta el individuo, y si están edificadas sobre un sustento conceptual abstracto y extranjero, como, por ejemplo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 o el Derecho Internacional Humanitario, pues responden a cuestiones ajenas a un país donde la burla por las normas es la constante, y que en el marco del actual proceso de paz necesita de hechos concretos de auténtica transparencia para que se instaure la esperanza y se pueda construir confianza. Y surge entonces la pregunta para aquellos que cuestionan tales directrices y desean una alternativa:

¿Qué hacer desde la escuela para colmar de esperanza, combatir los factores de riesgo y transformar el panorama en que se encuentran los jóvenes de los colegios distritales como contribución en construcción de una sociedad donde se dé importancia al ser-yo y al ser-otro? Aquí se presenta la alternativa ética del ser-yo como resultado conceptual del despliegue de la experiencia Morfeo.

○ LA PROPUESTA

El despliegue del grupo Morfeo está fundamentado en que se puede suministrar una estrategia-terapia para combatir la dolencia que causa la enfermedad denominada "No valoración del ser mío-otro", que conduce al menoscabo individual y colectivo, explícito en conductas dañinas como el alcoholismo, la drogadicción, y la no visualización de un proyecto de existencia, entre otras. Esta dolencia, aunque conocida por su sintomatología, hasta hoy no habla recibido denominación; ha sido tan cotidiana que muchos, como Hobbes², se han atrevido, no sin argumentos contundentes, a afirmar que es inherente a la especie humana, y por tanto, que no es adquirida sino desarrollada, ya que se encuentra presente desde la gestación del ser humano. Contrariando tal presupuesto, aquí se plantea que sí existe un factor de riesgo que se transmite con gran rapidez en unas comunidades más que en otras, lo que depende del grado de exposición.

La sociedad colombiana está contagiada por este mal, sobre el cual no entraremos en detalles. No es nuestro interés hacer un análisis sociológico de la enfermedad, pues hay investigaciones y autores doctos en la materia que han realizado importantísimos aportes, como los publicados en el Centro de Memoria Histórica, entre los que se cuenta el informe "Basta ya, Colombia: memorias de guerra y dignidad (2012)", que hace un balance del conflicto en el país durante las últimas décadas.

○ OBJETIVOS

Desde esta perspectiva los objetivos de la actividad Morfeo se explicitan en:

○ OBJETIVO GENERAL

Realizar una reflexión-terapia de los factores constitutivos de la subjetividad como crítica y posibilidad consciente del ser-yo, para cimentar un proyecto existencial sin el egotismo abstracto de la libertad, que luche arduamente para que los otros-ser-yo tengan la misma contingencia, evidenciada en la corresponsabilidad de género.

2 Hobbes afirma que el hombre es un lobo para el hombre, en contraposición con el planteamiento de Rousseau, para el que el hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe. Aquí, se trabaja en favor de esta última definición, ya que hace una apuesta por el papel activo de la educación.

○ OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Potenciar prácticas de alteridad al entender que restringir el desarrollo de cualquier ser-yo puede implicar que otro pueda considerar que el mío puede ser condicionado.

Reconocer en las principales teorías sobre la constitución de la subjetividad mecanismos de comprensión de la individualidad que permitan generar resistencias a los modelos de conducta socialmente establecidos.

Postular un proyecto existencial sustentado en intereses propios y de pleno desarrollo personal.

○ HORIZONTE CONCEPTUAL

El partido de fútbol

Suponiendo que el lector entiende las reglas básicas de este juego (o en otro caso, de deportes de conjunto como baloncesto o voleibol), se propone el ejercicio de pensar en cómo esta práctica es significativa. Es preciso tener en cuenta no sólo a los jugadores, pues existen roles indispensables para que el juego se realice a cabalidad: se requiere de árbitros, directivos, médicos, entrenadores, periodistas, alcanza-bolas, aficionados comunes, barristas, vendedores de boletería, de prendas o de comestibles.

Cada uno siente el partido de manera distinta. Sin embargo, en todos los roles hay individuos que se acercan al evento pensando en éste como negocio (obtener el máximo de ganancias), o como una labor (entendida como algo obligado para obtener el sustento), o como opción de vida, pues dignifica la existencia. Las dos primeras actitudes pertenecen a la órbita de “los-las”, que ven en el partido un medio para obtener recursos que garanticen comprar lo que en realidad les es grato o que perciben como obligación, y por ello, no serán tenidas en cuenta. Por otro lado, están los que hacen de la tercera opción su estandarte; éstos se ubican en el lugar que se quiere rescatar en las sesiones de Morfeo, en el sector de los apasionados por lo que hacen, y crean desde allí el eje de su vida.

La pasión

Todos los seres humanos experimentan la anotación de un gol de manera diferente. Nada más emocionante para el jugador, que ve en éste el fruto de su habilidad, y para el resto del equipo, que obtiene la recompensa por la labor táctica; y para el aficionado, que emite desde lo más profundo de su ser un grito que lo llena de euforia. Esto implica que el gol es un triunfo tanto individual como colectivo.

En cada caso, se trabaja en pro de garantizar el triunfo; no obstante, para los involucrados no sólo basta con la anotación; es preciso jugar bien y brindar buen espectáculo. Muchas victorias dejan sinsabores, porque no se demostró a cabalidad la superioridad sobre el adversario; a la vez que algunas derrotas son decorosas y hasta dignas, porque los jugadores “dejaron todo” en la cancha y por falta de suerte no obtuvieron el resultado deseado. Aquí, ganar no es sólo eso; es obtener honor y jerarquía.

Lo interesante del fútbol es que el proceso es clave para el resultado. Por ello, no son válidos todos los medios para ganar. ¿Cuántos resultados no son cuestionados porque el árbitro tomó una decisión inequitativa, o por el fingimiento de una falta en el área que fue castigada como penal y que determinó el marcador final? Se logró la victoria, pero al costo de no ser reconocida por el rival e incluso por algunos seguidores del equipo.

El encuentro de fútbol en analogía con la ética del ser-yo marca el horizonte conceptual sobre el que orbita Morfeo, al plasmar la búsqueda incansable de entrar al estadio —en algunos de los roles anteriormente descritos— para vivir la emoción del partido. Para sentir esa emoción es necesario conocer las reglas de juego y conocer los códigos que imperan en el escenario (no puedo ubicarme en medio de la barra rival con la camiseta de otro equipo, y si soy jugador no debo celebrar un gol cerca de la tribuna contraria porque me arrojarán objetos contundentes).

El estadio en la ética del ser-yo es el mundo de la vida individual³ que se escoge para desplegar el ser (puede ser el artístico, el académico, el creativo, el deportivo), que se descubre en la mayoría de los casos durante la

3 Husserl entiende así el mundo de la vida: “Al mundo lo experimentamos vinculado esencialmente al hombre y a su historia, como un mundo pleno de sentido, de sentido que se ha sedimentado en el lugar del lenguaje y del cual nos apropiamos a través de la comunicación del aprendizaje de la tradición (Husserl, 2002, p. 11).

niñez o la adolescencia y que corresponde a la etapa escolar, ya que ésta abre un mar de posibilidades. En este sentido, es preciso que todos tengan la alternativa como decisión individual de potenciar éste (el ser). Sin embargo, surgen los interrogantes: ¿Soy lo que en verdad quiero o lo que otros han hecho de mí? ¿Las decisiones que tomo están limitadas o tengo libertad absoluta sobre éstas?

La idea de tal reflexión ejecutada en las sesiones de Morfeo es operar sobre el yo, entendiendo que el sujeto individual es el responsable de sí mismo a partir de la información suministrada en el ejercicio preliminar de identificación y con el apoyo de lecturas reconocidas.

De esta manera, se logra entender que sólo luchando para que todos tengan la eventualidad de desarrollar su ser-yo se logra desarrollar el propio, se llega a la esencia de lo aquí planteado; y se entiende que restringir el desarrollo de cualquier ser-yo puede implicar que otro pueda considerar que el mío puede ser bloqueado en los planos de hecho o de omisión, pues no basta con la colaboración mutua entendida como solidaridad; hay que llegar a la radicalidad que implica develar cualquier obstáculo para mi yo o para el de los demás.

○ ¿CÓMO POTENCIAR EL SER-YO?

La pregunta crucial es si en la educación media que se ofrece en los colegios del Distrito la distinción de la asignatura denominada Filosofía no debería ser, ¿para qué la filosofía?, en lugar de, ¿qué es la filosofía? El segundo interrogante es preciso dejarlo en manos de los filósofos profesionales, que aun debaten el alcance e incidencia de ésta; mientras que la primera se ubica en el plano de incentivar una habilidad de pensamiento que incida en las sensaciones, en el placer que produce “ese amar la sabiduría” como comúnmente se encuentra definida en los textos escolares que dan respuesta a la etimología de esta palabra.

Responder a ese, ¿para qué la filosofía?, implica adentrarse en el plano de la *praxis*, del cómo la teoría incide en el actuar, de los avatares reflexivos donde se pone en juego la propia existencia. Los que están preparados pueden encontrar en ella infinitos sabores a partir de la gran variedad de especias que condimentan este apartado del legado de la humanidad.

En este sentido, Kant, gran filósofo alemán del siglo XVIII planteó que sólo existen cuatro interrogantes que merecen el interés del pensamiento filosófico, y son: ¿Qué debo hacer? ¿Qué puedo saber? ¿Qué me está permitido esperar?; que pueden resumirse en uno: ¿Qué es el hombre? A éste, sólo se puede responder en la actualidad dando cuenta de sí mismo, de esa entidad abstracta comúnmente denominada “yo”.

Conocer el yo, mi yo, requiere de arduo trabajo. Pero, es la tarea más importante que todo hombre o mujer debe emprender, pues representa ese punto de cruce entre ser una ficha más del ajedrez que otro juega, o ser el que lo juega. Aquí, se sostendrá que la humanidad no sólo es dada por la existencia de derechos inalienables, sino que se ennoblece cuando se toma la pastilla de la verdad que muy pocos quieren ingerir, como la suministrada a los escogidos por Morfeo en la película *The Matrix*. Puede ser que al principio sea difícil enfrentar la situación; pero, siempre es más digna una existencia verdadera a una existencia alienada.

Reflexionando sobre este asunto y procurando hallar mecanismos para enaltecer la práctica docente e incidir en la vida de los estudiantes, surge la ética del ser-yo como resultado de Morfeo, que centra la atención en lo esencial en las personas, llevando la meditación al ámbito de develar cómo se constituye el yo, para que a partir de éste el individuo tome conciencia de las posibilidades de cambio que puede efectuar en sí mismo.

Este proceso conduce, en una primera instancia, a encarar el psicoanálisis (Freud) y los estudios del primer y segundo Foucault en pro de examinar los factores que inciden en la constitución de la subjetividad, a pesar de ser teorías enfrentadas por encontrarse en polos opuestos; el pensamiento humano y el inhumano. Se acude entonces al psicoanálisis, para deducir cómo el reconocimiento del inconsciente permite entender el por qué de las reacciones desmesuradas; y a Foucault, para cuestionar el grado de libertad en las decisiones tomadas en el proyecto de vida y que han configurado lo que se es mediante procesos de subjetivación. Luego de poner en la balanza los procedimientos que afectan y constituyen el yo, aparece la esfera de la decisión, es decir, qué hacer con lo encontrado. Aquí, operan los postulados cuánticos que ofrecen un nuevo paradigma, donde el individuo se concientiza de ser conductor y único responsable de su vida.

En este sentido, la ética del ser-yo no centra la atención en la concepción de un proyecto de vida con metas definidas sino en un proyecto de existencial que fija el interés en el proceso. Los proyectos de vida no rescatan el papel del otro en la configuración del mío; el proyecto de ser-yo exige trabajo mancomunado con y por los otros proyectos para que el mío sea realidad; lo que implica abordar dimensiones que no han sido consideradas por los proyectos de vida centrados fundamentalmente en lo psicológico, como son la actitud política y la actitud frente al medio ambiente.

Por otro lado, se aborda el existencialismo (Sartre) por la importancia que éste da al sentido del existir como fuente de dignificación de la experiencia humana. Por eso, este proyecto no hace su delimitación en el yo, sino en el ser-yo, en la búsqueda del sentido de la vida que rompe con las dinámicas que *cosifican* al hombre y a la mujer; no toma ingenuamente a los sujetos como a seres en un mundo dado, sino que propone un mundo que puede ser transformado luego de ser conocido, en analogía con el socialismo científico de Marx, que mostró los límites de lo utópico al ignorar las dinámicas económicas. El conocimiento de la configuración del yo otorga herramientas para cambiarlo. No hay ganancia práctica en conocer el yo si no se opera sobre éste y se pasa del yo al ser-yo.

○ HORIZONTE METODOLÓGICO

¿Cómo es una sesión de Morfeo?

Cada jueves, al terminar la jornada escolar a las 12:20 M., el grupo se congrega en la puerta principal para que puedan hacer ingreso los miembros que no pertenecen al plantel, como Diego Laguna, Alexis Infante y Eddy Rey, entre otros asistentes esporádicos. Son estudiantes egresados que regresan al Colegio cada semana, añorando las reflexiones; o como Annie Morales, la socióloga miembro voluntaria, que decidió participar luego de encontrarse con la página de Facebook del grupo. También, ingresan jóvenes que fueron retirados del plantel por bajo rendimiento académico, pero que encuentran en las sesiones un motivo para continuar su formación, como Samuel, Cristian y Jarvey. De cuando en cuando se escapa Mauricio, el chico que pasó a la jornada de la tarde pero que prefiere estar bajo el árbol donde leemos, preguntamos y controvertimos que ingresar a una de las clases regulares.

Ya reunidos, esperamos que venga la musa inspiradora. En ocasiones, reflexionamos sobre la situación social, política o económica del país; otras, sobre la literatura y el arte. Proponemos textos, invitamos personas cuyas experiencias de vida o académicas son buen ejemplo; y así continuamos hasta que Cronos, el dios del tiempo, nos indica que ha llegado el final de la sesión.

El recorrido

Haciendo un breve recuento de hechos notorios; en agosto de 2011, por sugerencia de Diego Laguna, el loco que no siguió consejos y decidió estudiar Filosofía, y que ahora es colider del grupo como exalumno de la promoción 2010; se abrió en Facebook el Grupo de Filosofía Las Américas, IED, para ampliar nuestros debates por fuera del aula. En la página se puede apreciar lo mejor del material elaborado por los miembros, y algunos artículos de estudiantes que se destacan por su autenticidad y postura crítica; también, momentos claves en el transcurrir de Morfeo, como la visita del poeta Alexander Rozo, o de Alexander Cruz, del panel al que nos escapamos alguna vez sin autorización institucional a la Universidad Nacional Filósofo (no filósofo), donde Juanita León, directora de La Silla Vacía, nos mostró una cara exótica del quehacer periodístico en el país; y los cuestionamientos que hacemos constantemente y que son alimento de nuestras discusiones, entre ellos: ¿Qué es lo bello? ¿Qué es ser normal? ¿Existe algo más allá de la muerte? ¿Qué es Dios?

En 2012, se decidió realizar la apertura de una ventana que visibilizó lo realizado hasta el momento y permitió el ingreso a nuestras reflexiones de otros miembros del plantel; como la publicación en la *Revista Agora*; el panel que se realizó el viernes 26 de septiembre sobre Filosofía y Estética, el Foro Ser o Parecer, en noviembre, que fue el principal problema teórico-práctico abordado en el año, evento motivado por la primera asistencia a la jornada del día de la Filosofía del Externado (Universidad Externado de Colombia), el 21 de mayo, que dejó grandes enseñanzas y la motivación para asistir en 2013 como expositores, gracias a la invitación de la doctora Luisa Monsalve, con el fin de socializar la experiencia Morfeo a estudiantes y docentes de otros planteles educativos de la capital del país.

En el primer trimestre de 2013, gracias a la intervención de Diego y de Annie Morales, mi nueva amiga socióloga y colider del grupo, se logró conectar el trabajo de Morfeo con Fundalectura. Por ello, en ocasiones, vamos a leer y a debatir en el PPC de Lago Timiza. A la vez, redactamos el documento y nos inscribimos en la convocatoria de Idartes para participar en el estímulo-beca para la creación de clubes literarios de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deportes; reflexionando respecto de las dinámicas usadas para el desarrollo de las sesiones del grupo; donde se observó el creciente interés de los participantes por el uso de textos literarios y el debate crítico que de ellos se desprende.

Se evidenció en la convocatoria de estímulos 2013 una oportunidad única para generar un espacio alternativo de participación que diera cuenta de los intereses de los jóvenes, trascendiendo lo institucional y permeando el ámbito de la comunidad y de la localidad, y de este modo llevar a Morfeo más allá de la escuela. Por eso, a pesar de no resultar favorecidos con los recursos, nos sentimos ganadores, pues sentarnos a evaluar la actividad permitió abrir nuestro horizonte.

Al finalizar 2013, se realizó el foro Filosofía para Adultos, como respuesta a aquellos que consideran que el mundo ya está dado y que no tiene posibilidades de cambio. Un ítem importantísimo fue el relacionado con la paz en Colombia, donde se valoraron los supuestos sobre los cuales se están construyendo las soluciones para obtenerla, supuestos que olvidan el desenvolvimiento pleno del ser-yo, en la medida que los jóvenes quieren ser escuchados como jóvenes y no como receptores de políticas ajenas a sus intereses.

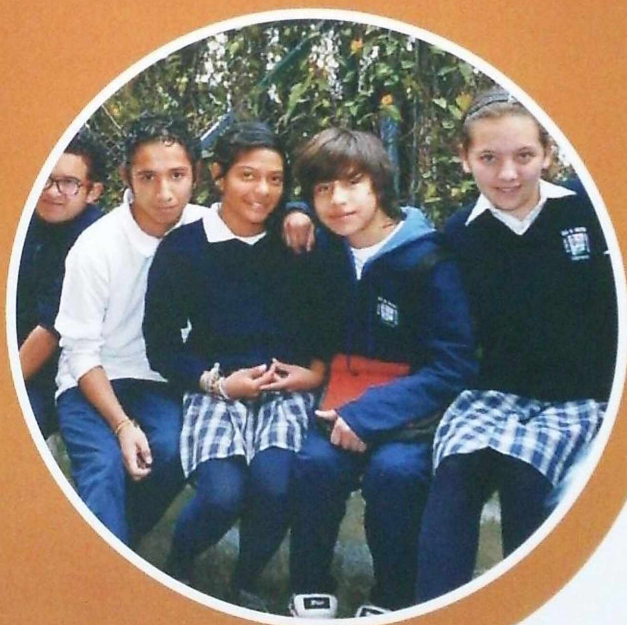
BIBLIOGRAFÍA

- Centro de Memoria Histórica (2012). "Basta ya, Colombia: memorias de guerra y dignidad". Recuperado el 10 de diciembre de 2013, en, <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/descargas.html>.
- Foucault, Michel (1976). *Vigilar y castigar*. Recuperado el 1º de diciembre de 2013, en, <http://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>.
- Foucault, Michel (2007). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid. Siglo XXI Editores.
- Herrera, Daniel (1991). "Aproximación a Husserl". En, *Cultura Caribe*, No. 18.
- Herrera, Daniel (2002). *La persona y el mundo de su experiencia. Contribuciones para una ética fenomenológica*. Universidad de San Buenaventura.
- Cortés, Ruth; Marín, Dora (Compiladoras). *Gubernamentalidad y educación*. Bogotá. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, 2011.



LA ESCUELA COMO ESCENARIO DE CONSTRUCCIÓN Y FORTALECIMIENTO DE LA CONVIVENCIA Y LA CIUDADANÍA

- Carmen Alicia Gómez Caballero
- Luz Dary Correa Rojas
- Gladys Zoraida Sarmiento H.
- Nubia Esperanza Rugeles P.
- Herlinda Cartagena Cortés
- Gladys Camelo



○ RESUMEN

Es importante generar procesos para formar sujetos activos a nivel social capaces de pensar su realidad y que planteen cambios estructurales que fortalezcan el tejido social. Los entornos escolares y sus dinámicas están marcados por el componente de la convivencia, necesaria para garantizar el desarrollo integral de los estudiantes. La convivencia no es ajena a las dificultades propias de la naturaleza del ser humano y del entorno, éstas deben ser atendidas a través de diferentes alternativas. Es clave para lograrlo una amplia y cualificada participación de los diferentes actores de la comunidad educativa, especialmente de los estudiantes, previa orientación y capacitación, tanto de los docentes como de las entidades externas que complementan esta labor.

○ RAZÓN DE SER DEL PROYECTO

Se hace necesario reconocer que nuestros estudiantes, bien orientados, son capaces de desarrollar posibilidades de participación al interior de la comunidad educativa ejerciendo liderazgo, siendo parte de la toma de decisiones, expresando sus puntos de vista, proponiendo soluciones a los diferentes conflictos cotidianos y generando estrategias para mejorar el ambiente escolar en que se desenvuelven a diario; lo que nos permitirá desarrollar un proyecto de convivencia conjunto, que no sólo les brindará elementos para convivir dentro de la institución educativa sino para contribuir a la sana convivencia en el medio social donde se desempeñan.

○ OBJETIVOS

Pretendemos lograr que los jóvenes se conviertan en sujetos autónomos, responsables y solidarios, con capacidad de autodeterminación, conscientes de su dignidad y orientados hacia el bien común a través de la participación de los estudiantes en cada uno de los estamentos del gobierno escolar, así como en espacios de organización juvenil en la localidad, con acompañamiento y asesoría permanente para la ejecución de tareas y propuestas que permitan la participación responsable en los procesos democráticos y en la construcción social, tanto en el colegio como en la localidad y en la ciudad. El liderazgo de los educandos en la realización de actividades institucionales académicas y lúdico-artísticas permite reflexionar acerca de la sana convivencia, la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia dentro y fuera de la institución.

○ PROCESO DESARROLLADO

Desde hace seis años, a partir de la iniciativa de la Mesa de estudiantes en la localidad de Fontibón, se realizaron pactos a nivel institucional y un pacto local de convivencia, que dieron inicio a la propuesta de convivencia y ciudadanía en nuestro colegio, conjugando el proyecto de área de Ciencias sociales, que cuenta con varios referentes y componentes, como la Constitución política, lineamientos curriculares, Manual de convivencia, democracia, participación, mediación de conflictos, gobierno escolar, Derechos humanos, afrocolombianidad; y, por supuesto, la ciudadanía y la convivencia.

Todo lo anterior, con apoyo de entidades externas como Ficonpaz, talleres de formación en perspectiva de convivencia, participación y liderazgo; la Universidad Pedagógica, con orientación entre pares y trabajo cooperativo en la configuración ciudadana; la Fundación Justicia Social, la Escuela para la formación de mediadores, creación del Centro de mediación de conflictos institucional; y la participación en convocatorias de la Secretaría de Educación del Distrito, SED, tales como INCITAR, Iniciativas de Transformación Ciudadana: construcción y fortalecimiento permanente de la escuela como territorio de ciudadanía y paz, en la sede A, jornada de la mañana; Reconstrucción de la memoria por la ciudad, sede A, jornada de la mañana; y Colombia, te quiero democrática y humana, sede B, jornada de la mañana; Uniminuto, Escuelas transformando territorios: proyectos de convivencia y ciudadanía; Expresión antropológica y memoria histórica, capacitación y acompañamiento para realizar un audiovisual de cada una; la Red de facilitadores en ciudadanía y convivencia, SED y CINEP; construcción colectiva de saberes, elaboración de tres módulos, cada uno con un manual; y, por último, la realización de actividades lúdico recreativas al interior de la institución, en las que se deja ver el protagonismo y el liderazgo de los estudiantes cazatalentos, semana vanudista, festival de danzas, celebración del día del Maestro, celebración del día del Niño para las sedes B y C, y el día de la Familia, entre otros.

Los estudiantes han sido partícipes directos en cada uno de los pasos del proceso, apoyados por los padres de familia, acompañados por los docentes y los representantes externos, y han obtenido gran desempeño y reconocimiento por parte de los actores mencionados.

○ EL DESEMPEÑO DE ESTUDIANTES Y MAESTROS

Cada año, esta propuesta se ajusta al proyecto de Ciencias sociales, con base en la experiencia del año anterior y tratando de que en su ejecución los protagonistas sean los estudiantes orientados por los docentes. Se organiza el Comité electoral, se efectúa el proceso de postulación y de elección de los miembros del Gobierno escolar, orientando a los candidatos y elaborando los talleres para trabajar en la dirección de curso. Es importante acompañar a los estudiantes elegidos para que desempeñen su rol, permitiéndoles involucrarse en las dinámicas de su escuela, detectando problemáticas pero haciéndolos sentir la necesidad de buscar alternativas de solución. Invitamos a los estudiantes a participar en las capacitaciones externas y en las mesas locales de estudiantes, lo que les muestra un panorama mucho más amplio, les permite visualizar otras realidades y tener un punto de referencia para analizar la suya (diligenciamos los permisos, hablamos con los docentes y acompañamos el proceso para el desarrollo de propuestas en la Institución).

Llevamos a cabo las actividades sugeridas desde la localidad y desde la SED, actividades relacionadas con participación y democracia, tales como realización de Pactos de convivencia a nivel Institucional y local, acompañados de comparsas para socializarlos al interior del colegio y en actos comunitarios en la localidad (nuestro Pacto institucional de convivencia se encuentra disponible en el Centro de mediación de conflictos), actividades para las semanas de participación planteadas actualmente por la SED, indicaciones para celebrar día de la Afrocolombianidad y de la Democracia, entre otros.

Organizamos la logística al interior de la Institución para que los estudiantes líderes voluntarios de todos los cursos participen de capacitaciones y de proyectos desarrollados en su jornada que fortalezcan la convivencia y la ciudadanía, como el proyecto de investigación "Orientación entre pares y trabajo cooperativo en la configuración de la ciudadanía", acompañado durante dos años por estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, de la licenciatura en Psicología y Pedagogía como propuesta del trabajo de grado, en el que participaron 44 estudiantes de los grados sexto a décimo. Brindamos, también, espacios para la realización de otras iniciativas generadas desde esta propuesta, como actividades lúdico-recreativas: los estudiantes idearon una actividad para escoger presentaciones para el programa del día de la Familia, de manera que tuvieran oportunidad de preparar los que desearan, para escoger los mejores, actividad que denominaron cazatalentos. La logística, las inscripciones, la presentación y la premiación fueron realizadas por ellos, lo que fortalece las relaciones de amistad y de buena convivencia. Participan también en el Festival de danzas, actividades académicas y recreativas para la Semana vanudista, organizan la celebración del día del Maestro con un acto comunitario donde participan representaciones de todos los cursos y planean una actividad lúdica para los pequeños de las sedes B y C como celebración del día del Niño, entre otras actividades.

Los participantes asisten en compañía de estudiantes líderes voluntarios a capacitaciones externas en días no laborales, en espacios diferentes a los utilizados por la institución educativa (para lo que necesitamos contar con el compromiso de los padres de familia), en propuestas que amplían y fortalecen nuestro proyecto, como Fundación Justicia Social (Formación de mediadores de conflicto); desarrollado los días sábado en un colegio de la localidad, con participación de cuatro docentes y ciento veinte estudiantes de grados quinto a décimo de la jornada de la mañana. De allí surgió la idea de crear el Centro de mediación de conflictos Parche Juvenil de Conciliación, Pajuco, que funciona durante las horas de descanso y que fue socializado por medio de un artículo en el periódico escolar. También, aparece el Centro de mediadores estudiantiles en convivencia y resolución pacífica de conflictos, que participó en los foros Institucionales de 2012 y de 2013, en el Foro Local en 2012 y en la inauguración formal de nuestro Centro de mediación de conflictos, Pajuco, llevada a cabo en un acto comunitario. Se capacita a los estudiantes nuevos y a los estudiantes de grado quinto de la Sede C en el funcionamiento del Centro, y de este modo se integran como mediadores o hacen uso de éste. Atendiendo a la convocatoria realizada por la SED para participar en las Iniciativas ciudadanas de transformación, motivamos a nuestros estudiantes para que formulen propuestas y presenten iniciativas

Este proyecto inscribió las iniciativas “Construcción y fortalecimiento permanente de la escuela como territorio de ciudadanía y paz” y “Reconstrucción de la memoria por la ciudad”. Algunas docentes de la sede B, cumpliendo con nuestras expectativas de que el proyecto “Ciudadanía y convivencia” se extienda a otras sedes y se convierta en institucional, inscribieron la iniciativa “Colombia, cómo te quiero democrática y humana”. Actualmente, estamos participando en “Formación de medios” con dos grupos de treinta estudiantes cada uno, bajo el acompañamiento de Uniminuto, donde nuestros estudiantes serán protagonistas de un audiovisual por cada proyecto. De otra parte, está la labor en Convivencia y ciudadanía y Expresión antropológica y memoria histórica, que se reúnen los días jueves y los viernes, en jornada contraria.

Contamos en este momento con los tres módulos –cada uno con su cartilla–, contruidos por la Red de facilitadores en ciudadanía y convivencia, de la cual hizo parte una docente, que nos aporta los elementos teóricos necesarios para enriquecer nuestro trabajo. Es importante tener en cuenta que las propuestas de trabajo externo deben ajustarse a nuestro proyecto, y no al contrario. Es decir, nos complementamos y fortalecemos con los elementos que recibimos pero sin perder el norte de lo que pretendemos.

Socializaciones y opiniones acerca del Proyecto

Apartes de nuestro pacto institucional de convivencia
“No agredirse físicamente y no provocarse en forma verbal o gestual”.
“Fomentar el respeto, la tolerancia y la solución pacífica de conflictos”.
Lema del Centro de Mediación de Conflictos, Pajuco El mediador ayuda a tu corazón y te guía a un camino mejor.
Comentarios de nuestros estudiantes en el trabajo con la Universidad Pedagógica Nacional
“Es más divertido el trabajo cuando lo hacemos en grupo y con nuestros compañeros, ya que con ellos nos entendemos”.
“No me da tanta pena hablar con ustedes, pero cuando hay profesores es más difícil hablar sobre estos temas”.
“Es muy ‘chévere’ que sepa cosas que puedo decir a mis compañeros de curso”.
“Para hacer la estrategia nos escuchamos todos y así logramos hacerla”.
Apartes de artículos publicados en el periódico escolar
“Atendiendo al Foro institucional y enmarcados en el eje “Construcción de territorios de paz y convivencia”, los mediadores de conflicto socializaron esta iniciativa el 13 de octubre en el Colegio, en la jornada de la mañana, a través de la obra de teatro <i>Caperucita y el Lobo Feroz</i> ”.
“De igual forma, el día 18 de octubre se presentó la propuesta en el Foro local de Fontibón, acompañada de las trovas sobre convivencia interpretadas por estudiantes de grado 5º; recibieron elogios y buenos comentarios”.
“Por eso, una prioridad a la hora de educar debe ser la garantía de los Derechos humanos, la convivencia pacífica, la sensibilidad y el manejo emocional, la participación social y política, el respeto por uno mismo, por el otro y por la naturaleza, no porque lo plantee la SED sino porque somos conscientes de lo que hay y de lo que falta en el trabajo diario en nuestras instituciones educativas”.
“Han desarrollado confianza en ellos mismos y en los demás, lo que se traduce en creer que se puede hacer algo, y asertividad, o lo que es lo mismo, conocimiento de las habilidades sociales eficaces y adecuadas para cubrir las necesidades personales desde el respeto hacia uno mismo y hacia el otro”.

○ LO QUE HEMOS INCLUIDO EN NUESTRAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

En el desarrollo de la propuesta ha sido de gran importancia la implementación de la acción participativa en la que toda la comunidad educativa ha asumido un rol activo contando con el apoyo y capacitación de entidades externas para enriquecer nuestro trabajo de manera creativa e innovadora. Han sido vitales las reuniones por estamentos, por grados, por afinidades y por gustos para invitarlos a participar en eventos, capacitaciones y actividades, teniendo en cuenta sus opiniones y propuestas y permitiéndoles llevarlas a cabo con responsabilidad y compromiso. Así se ha creado una actitud crítica y propositiva de identidad; logrando que sean ellos mismos quienes desean hacer más y lograr más; no sólo al interior de la institución sino de la localidad y de la ciudad.

En el mismo sentido, y procurando fortalecer el liderazgo de los estudiantes se han implementado capacitaciones sobre política, democracia y participación; que les permiten sentir el gusto y la necesidad de involucrarse en responsabilidades más grandes, como por ejemplo, el ejercicio de cargos al interior del colegio, de la localidad y de la ciudad. Ha sido clave la integración comprometida de los docentes para que los estudiantes participen sin que la participación afecte sus procesos académicos. Gracias al entusiasmo de los estudiantes se ha sumado también el compromiso y acompañamiento de los padres de familia. Hacemos uso de los recursos de la institución utilizando el aula múltiple, los salones disponibles, televisores, computadores y cartillas orientadoras sobre mediación de conflictos para hacer diseño de escenografías; creación de guiones y de dramatizaciones, diseño y realización de piezas de divulgación con mensajes de conciliación de estudiantes para estudiantes y la comunidad, entre otros.

○ RESULTADOS EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

La experiencia se hace viable y significativa gracias al recurso humano: estudiantes, padres de familia, docentes, administrativos y directivos. Los recursos financieros han sido limitados, se cuenta con aportes en materiales del almacén del Colegio, los enviados por los padres o los que facilitan los encargados de las capacitaciones externas. Utilizamos los computadores del área de Ciencias sociales, de coordinación y del Centro de mediación, el televisor y la *videobeam*. Sin embargo, hemos generado un trabajo en equipo con los estudiantes en un ambiente de confianza, donde se permite la participación con responsabilidad, tener aliados para desarrollar actividades con propósitos claros y específicos en pro de mejorar los procesos formativos y académicos dentro de la institución educativa. Ello implica constancia y compromiso, además de acompañamiento y de asesoría permanentes; es la razón de nuestro quehacer. Lo expuesto se concreta en:

- Los estudiantes: genera en ellos la vivencia de principios, derechos y valores. Respeto a las opiniones disidentes, el diálogo como método para superar los conflictos y la representatividad de los responsables democráticamente elegidos, entre otros.
- Los padres de familia: su apoyo fortalece el logro de los propósitos institucionales, permite el buen desempeño social de los estudiantes como seres íntegros, transformadores directos de la realidad institucional, local y nacional.
- Los docentes: cuentan con un grupo de aliados para facilitar el desarrollo de su labor; pueden centrarse más en los objetivos académicos, pues los estudiantes asumen liderazgo y responsabilidades, se mejora el clima escolar y se desarrolla una labor conjunta.
- Los directivos docentes: Los resultados académicos mejoran y el clima institucional es positivo y agradable.

○ IMPACTO EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

A la fecha, el avance de esta propuesta ha sido objeto de seguimiento continuo a través de la revisión de las actas de reunión, de capacitación y las de atención a estudiantes por parte de los mediadores de conflicto en las reuniones del área de Sociales. En el proceso ha sido importante el registro de evidencias a través de fotografías y vídeos de las diferentes actividades realizadas; también se desarrollan diálogos con estudiantes de diferentes cursos y con docentes de diferentes áreas para recibir aportes y sugerencias para el mejoramiento.

Aplicación del ciclo PHVA: análisis y evaluación de cada una de las actividades colectivas realizadas al interior de la comunidad educativa donde se resaltan los aciertos y las dificultades para tener en cuenta en próximas oportunidades con el fin de mejorar.

Reuniones al interior del área de Ciencias sociales, donde se hace la socialización del trabajo realizado por cada docente desde el aula, resaltando aciertos y dificultades, y buscando alternativas de solución para lograr el cumplimiento de los objetivos propuestos con excelentes resultados.

Reuniones con directores de curso y el coordinador de convivencia, con participación de representantes de los estudiantes y de los padres de familia, para evaluar el comportamiento y las actitudes de los miembros de la comunidad educativa en general, especialmente de los estudiantes como miembros activos y comprometidos en el proceso de socialización en el Colegio, con el fin de generar estrategias de mejoramiento.

Reuniones con líderes estudiantiles y estudiantes representantes de estamentos del gobierno escolar, con el fin de hacer seguimiento al cumplimiento de sus programas, resaltando los logros y buscando implementar estrategias de mejoramiento.

Rendiciones de cuentas por semestre de los miembros de la comunidad educativa que hacen parte de los estamentos del gobierno escolar, con el fin de socializar el desarrollo de sus programas, los resultados obtenidos y las estrategias de mejoramiento.

Reunión con mediadores de conflicto para presentar informes sobre el funcionamiento del Centro de mediación; sobre las dificultades y las propuestas de cambio en el funcionamiento del mismo; también, sobre la medición del número de conflictos atendidos, su aumento o disminución, y para plantear acciones directas con la comunidad para que se reduzca el número de conflictos.

Frente a las actividades lúdicas y recreativas se hacen las observaciones en el estamento correspondiente para resaltar los aspectos positivos que vale la pena implementar, y los aspectos negativos o de posible mejoramiento que se deben reevaluar o cambiar para que sean efectivos en el futuro.

En cuanto a la participación externa de los estudiantes, se verifica su asistencia y se controla que haya buen desempeño académico y convivencial dentro de la institución; de lo contrario, se dialoga directamente con el estudiante para pactar compromisos. Si es necesario, se involucra también al padre de familia, para que se logre el desarrollo integral y buenos resultados generales.

Los estudiantes participan activamente de diferentes eventos, tanto dentro como fuera de la Institución.

Muchos de los estudiantes han liderado reuniones con sus compañeros, en las que elaboran normas de convivencia para su aplicación en diferentes escenarios como garantía del sano ejercicio de la ciudadanía.

De los casos tratados en las direcciones de curso, se indica que el comportamiento y el empoderamiento de los estudiantes en el desarrollo de las asignaturas se han evidenciado en el mejoramiento académico.

En instancias coordinadas por la Secretaría de Educación del Distrito, los estudiantes han participado de manera brillante en mesas y en consejos de juventudes locales y distritales, y en programas de Ciudad universitaria, lo que motiva e impulsa la continuación y el mejoramiento de propuestas como ésta, participando como consejos locales de juventudes y representando a la localidad en eventos nacionales de presupuestos participativos.

En las instancias del Colegio se han desempeñado muy bien como representantes al Consejo directivo, como personeros, contralores, voceros y vigías ambientales.

Han participado en la rendición de cuentas de la localidad y en encuentros para aportar ideas al plan de gobierno de la misma.

Se organizan para llevar a cabo actividades lúdicas en las sedes B y C del colegio, donde funciona la primaria.

Dejaron de presentarse riñas al interior del colegio en la hora del descanso, y conflictos y peleas en los alrededores de la Institución.

En general, el clima escolar es mucho más agradable; tanto, que los docentes y estudiantes nuevos nos comparan positivamente con otras instituciones. De igual forma, mejoraron los resultados académicos, pues han disminuido las deserciones escolares y la reprobación académica.

Lo que hacen nuestros estudiantes logra impacto y obtiene reconocimiento social a través de las vivencias y representaciones en otros entornos; han desarrollado confianza en ellos y en los demás, lo que se traduce en creer que se pueden realizar acciones; y han ganado también en asertividad, o lo que es lo mismo, en el conocimiento de habilidades sociales eficaces para cubrir las necesidades personales de respeto hacia uno mismo y hacia el otro.

Se logra la identificación y el fortalecimiento de valores individuales y sociales que permiten rescatar la importancia del entorno natural y de la conservación de lo público.

Se generan espacios de interacción directa en los que se reconoce y se logra materializar los derechos de los y de las jóvenes, especialmente en la participación responsable en los procesos democráticos y de construcción social, tanto en el Colegio como en la ciudad.

Se ha fortalecido la participación de los miembros de los Gobiernos escolares, especialmente en los estudiantes, contando con acompañamiento permanente y asesoría para la ejecución de las tareas y propuestas.

Se cuenta con el Centro de mediación de conflictos, Pajuco, que brinda apoyo para la resolución pacífica de conflictos y está disponible para laborar en todas las horas de descanso.

Lo más importante de la labor ha sido el aprendizaje para vivir juntos, que se refleja en la calidad educativa y en la calidad de vida al interior de nuestro colegio.

○ DOCUMENTACIÓN

El registro de la propuesta se realiza a través de la carpeta de actas de los diferentes eventos, de los vídeos y las fotografías. Los docentes y el personal administrativo cuentan con conocimiento de la existencia de esta labor y han hecho parte del desarrollo de las diversas actividades; y están motivados y en capacidad de continuar el proceso si así fuese necesario.

Se han recabado documentos escritos, presentaciones en *PowerPoint*, y pendones donde aparecen los pactos institucionales, el nombre, el logo y el lema del Centro de mediación de conflictos; además de fotografías y vídeos. En el espacio donde funciona el Centro de mediación de conflictos hay un computador, papelería y carpetas con documentos que dan cuenta de las actividades realizadas allí.



USO DE LA ACTIVIDAD DISCURSIVA ORAL DE LA EXPLICACIÓN EN NIÑOS Y NIÑAS DE TRANSICIÓN

- Claudia Yanet Acosta Jiménez
 - Milena Lancheros Cuestas
- Blog. leoinfantil.wordpress.com



El trabajo pedagógico sobre el lenguaje oral en los niveles de preescolar –jardín y transición–, plantea exigentes propósitos y transformaciones en las aulas con respecto a la participación de los niños y de las niñas, en las relaciones sociales que se establecen en el aula, en el derecho a la palabra, en escuchar y en ser escuchados y en la falta de propuestas didácticas para desarrollar las distintas actividades discursivas orales que utiliza el niño de manera espontánea, como la narración, la argumentación, el diálogo y la explicación; que requieren ser estudiadas y abordadas en su especificidad.

Por ello, es necesario iniciar estos aprendizajes en los grados iniciales, desde que los niños se vinculan a la vida escolar, incluyendo el dominio discursivo de géneros orales, la construcción de normas o de reglas que regulen las intervenciones (respetar los turnos, pedir la palabra, escuchar, preguntar, responder preguntas); y abrir espacios con diversos propósitos didácticos para el desarrollo del lenguaje oral. Desde el punto de vista pedagógico, lo anterior implica el desarrollo de prácticas pedagógicas con respecto al lenguaje oral, orientado a la apertura de espacios para la intervención discursiva y la participación de los niños en el grupo.

Pero, muchas veces, estas prácticas con respecto al lenguaje oral están ausentes en la formación profesional, y en las prácticas pedagógicas con los niños de preescolar son abordadas desde perspectivas como incrementar el vocabulario en los niños, la enseñanza de canciones, poesías, adivinanzas y cuentos, que aunque son necesarias, no son las únicas formas de trabajar el lenguaje oral en el aula.

Las actividades observadas y registradas permitieron transformar el quehacer en el aula y brindar al lenguaje oral un espacio privilegiado y sistemático, en especial, al uso de la actividad discursiva oral de la explicación. De esta forma, se propone reflexionar y conceptualizar con respecto al lenguaje oral y el uso de la actividad discursiva oral de la explicación en niños de preescolar. Para tal fin, este trabajo investigativo propone cuatro momentos fundamentales: planteamiento del problema, referentes teóricos, referentes metodológicos, plan de acción y de análisis. Por último, se presentan las conclusiones y la bibliografía correspondiente a las fuentes consultadas.

○ PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Las primeras experiencias que tienen los niños en torno al lenguaje se construyen de manera espontánea en la vida familiar, que les permite conocer y apropiarse los sistemas operativos y funcionales del lenguaje. Este proceso de adquisición de la lengua oral antes de iniciar la vida escolar es importante para los niños, porque representa la manera de expresar emociones y sentimientos, de conocer el mundo que los rodea y de interactuar con los demás. Pero, muchas veces, los docentes desconocen estos aspectos que los pequeños requieren y necesitan para su proceso de formación. Entre estos, el uso de actividades discursivas orales mediante las cuales los niños expresen, argumenten, narren y expliquen hechos, acontecimientos o fenómenos que construyen las cosas, los objetos y su diario vivir.

En cada una de estas actividades discursivas el estudiante realiza diferentes acciones y operaciones del pensamiento a partir del conocimiento que tiene acerca del mundo, conjugándolas con algunas formas lingüísticas que ha adquirido diariamente en la apropiación de la lengua materna. Jaimes (2008, p. 10), plantea que en ese ejercicio espontáneo y natural de la oralidad, el niño ejecuta distintas actividades discursivas orales como la narración, la argumentación, la explicación y el diálogo.

Es así, que para la presente investigación se propuso ahondar en la actividad discursiva oral de la explicación, puesto que brinda a los niños la posibilidad de ubicar un referente y de expresar en torno a éste su causa o razón cuando dan cuenta del por qué de las cosas y de los fenómenos como agentes participativos en el desarrollo de la propuesta pedagógica.

El problema de la investigación responde concretamente a la falta de espacios reflexivos y sistemáticos con respecto al desarrollo del lenguaje oral en las aulas y a la incorporación del uso de la actividad discursiva oral de la explicación por parte de los niños y de las niñas de preescolar, puesto que son muy pocas las oportunidades que tienen para expresar sus razones o explicaciones de los diferentes conceptos o temáticas que se les enseñan; pues existe una marcada orientación hacia los procesos de habilidades motrices centradas en la lectura y en la escritura, dejando de lado la oralidad como aspecto fundamental para el ingreso a la vida social,

la construcción de vínculos con los demás, la expresión personal y la participación en la construcción de los conocimientos escolares. Por otra parte, es escaso el trabajo sistemático y planificado del lenguaje oral formal, lo que se refleja en la falta de tiempos y de propuestas didácticas planeadas y sistemáticas.

Esto se hizo visible en las aulas de preescolar de los colegios IED José Celestino Mutis y El Jazmín. A través de los registros de clases, se observó el desarrollo de acciones centradas en las manualidades, la motricidad fina y la enseñanza de los procesos de lectura y escritura. Por otro lado, la implementación del lenguaje oral estaba orientada únicamente a incrementar el vocabulario, la repetición y recitación de oraciones, poesías, trabalenguas y adivinanzas, los cuales buscan principalmente ejercitar la memoria. En este contexto, se planteó como pregunta de investigación: ¿Cómo transformar las prácticas pedagógicas para potenciar la actividad discursiva y oral de la explicación en niños de preescolar?

Al interior de este interrogante aparecen las siguientes subpreguntas: ¿Qué tipo de situaciones didácticas y acciones pedagógicas favorecen la explicación por parte de los niños? ¿Qué características tienen las explicaciones de los niños de preescolar producidas en situaciones de clase? ¿Qué implicaciones pedagógicas tiene el uso de la actividad discursiva oral de la explicación por parte de los niños de preescolar?

○ OBJETIVOS

La investigación sitúa la explicación como actividad discursiva de la oralidad en el contexto de la educación preescolar, con el fin de desarrollar propuestas didácticas en la que los niños y las niñas de preescolar hagan uso de esta actividad discursiva oral para construir conocimiento y expresar las razones del por qué de los hechos. En concordancia con lo anterior, el proyecto de investigación planteó como objetivo general diseñar una propuesta didáctica para utilizar la actividad discursiva oral de la explicación en los niños y las niñas de preescolar.

Como objetivos específicos se plantearon el desarrollo en el aula de situaciones didácticas para favorecer el uso de la explicación por parte de los niños; analizar las características discursivas que tienen las explicaciones de los niños de preescolar producidas en situaciones de aula y determinar qué implicaciones pedagógicas tiene el uso de la actividad discursiva oral de la explicación por parte de los niños de preescolar.

Por consiguiente, hacer referencia al lenguaje oral implica que en las aulas se desarrolle la construcción de espacios que permitan a los niños hablar, interactuar y escuchar; así como la diferenciación de propósitos comunicativos y de géneros discursivos como parte fundamental de la formación, y que deben construirse desde los grados iniciales. El trabajo de la oralidad en las instituciones educativas es una prioridad y una necesidad, porque a través del habla se ingresa a la vida social: “[...] las condiciones para la vida social, para la participación y para la vivencia de las primeras formas de ciudadanía y democracia, donde el trabajo sobre el lenguaje no sean un fin en sí mismo sino una condición de la vida social (Pérez Abril, 2008, p. 29)”.

Valorar y escuchar esas voces de los niños desde sus explicaciones implica asumir transformaciones en las aulas, iniciar por la construcción de reglas con las cuales se puedan regular las interacciones verbales, además de su permanencia en todos los momentos de la vida escolar. Tarea que no es sencilla con los más pequeños, pero cuando se tiene claridad en su finalidad se logra no sólo construir reglas sino evaluarlas. Algunas de estas normas construidas, son: pedir la palabra, escuchar al otro, retomar lo que el otro dice, mantener el tema, no repetir lo que el otro dice, respetar lo que los demás dicen, entre otros.

De modo que se puede presentar en clase un diálogo de este tenor: “Maestra: nos vamos hacer en este lugar para podernos escuchar mejor, porque si nos quedamos muy retirados no nos escuchamos; y para podernos escuchar ¿qué debemos hacer?”

Niño: Hacer silencio y pedir la palabra para escuchar a los compañeritos”.

○ ANTECEDENTES

El lenguaje oral en la escuela requiere de un tiempo especial y de un trabajo constante, porque aunque el habla es natural, no se desarrolla espontáneamente sino que implica una orientación por parte del docente. “Trabajar el lenguaje oral en la escuela desde el primer ciclo tiene el propósito fundamental de que los niños

estén en condiciones para expresarse frente a un grupo con seguridad, de manera pertinente en respuesta a la situación de enunciación (Pérez Abril & Roa Casas, 2010, pp. 24-25)".

Así lo confirman diferentes investigaciones (Jaimés, 2008; Gutiérrez Ríos, 2009; Morales y Bojacá, 2002; Alcalá, 2000; Zamudio y Atorresi, 2000; Jaimés y Rodríguez, 1996). Estos autores convergen en la idea de brindar espacios al lenguaje oral en la educación y en especial en los niveles de preescolar, para que los niños consiguieran una voz y puedan usarla cada vez de manera más acertada en diferentes situaciones en la escuela y en otros espacios sociales.

Por otra parte, en la investigación de Jaimés de Casadiego & Rodríguez Luna (1996, p. 17), asumen el estudio del lenguaje en la educación preescolar subrayando la ruptura que existe entre los universos discursivos en la transición hogar-escuela; idea aportada por el grupo de investigación Cultura e identidad de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Con respecto a la actividad discursiva oral de la explicación, son muy pocas las investigaciones relacionadas; los estudios de las estrategias orales explicativas se han centrado principalmente en el análisis de los discursos académicos y las estrategias que utilizan los profesores y académicos para persuadir a sus estudiantes. En la investigación "Relaciones de causalidad en el discurso explicativo oral en el aula" Bojacá (2009, p. 120), refiere que el campo de la explicación es inexplorado en Colombia puesto que se desconocen investigaciones sobre la forma como los profesores de nuestro contexto realizan prácticas discursivas explicativas relacionadas con procesos de aprendizaje de la lengua; la mayoría trabaja en el campo de la narración y de la argumentación como actividades discursivas. En el contexto del habla hispana referencia dos trabajos: En Argentina, Zamudio y Atorresi (2000), que se centran en la comprensión de textos explicativos; y en España, Calsamiglia (1997), investigación orientada a la divulgación del conocimiento científico. A partir del desarrollo de la actividad discursiva de la explicación, la autora enfatiza que ésta presenta una oportunidad valiosa para conocer, comprender e intervenir conscientemente en el mundo en el cual participan los niños y las niñas de la escuela.

○ REFERENTES TEÓRICOS

En esa búsqueda de saber más y aprender sobre la actividad discursiva de la explicación, donde sus definiciones son variadas, por ejemplo, "[...] etimológicamente, *explicare* viene del latín *plicare* que significa plegar. Con el prefijo *ex*, el término se refiere a desplegar, desenvolver, desenredar, desdoblarse". Es decir, se puede recurrir a la explicación cuando se requiere develar un significado implícito y hacer claro lo confuso (Bojacá, *Relaciones de causalidad en el discurso explicativo oral en el aula*, 2009).

La explicación como actividad discursiva consiste en hacer saber, hacer comprender y aclarar, lo cual supone un conocimiento que, en principio, no se pone en cuestión sino que se toma como punto de partida. Además, el contexto de la explicación supone un agente poseedor de un saber y un interlocutor o un público que está en disposición de interpretar a partir de su conocimiento previo, pero que necesita aclaraciones (Calsamiglia & Tuson, 2007).

Este razonamiento permite comprender más cómo los niños y las niñas, al brindarles espacios para que den a conocer sus razones o causas de los fenómenos o de los objetos, se apropian más de esta actividad discursiva y son actores activos en la construcción del conocimiento.

En una explicación tomada del Proyecto de aula de las frutas, con respecto al ciclo del agua, el niño brinda su explicación final después de un trabajo pedagógico planeado y sistemático, de la siguiente manera:

El agua está en el suelo; cuando se calienta se evapora, sube al cielo y cuando llueve vuelve a caer y otra vez se evapora (Proyecto de aula de las frutas").

De esta manera, como lo confirman (Rincón, Sierra, Lozano, & Zuluaga, 2008) "[...] los procesos cognitivos y discursivos, esenciales en los procesos de aprendizaje, se podrían desarrollar al trabajar con los niños estrategias como la explicación y la argumentación, en tanto que favorecen el desarrollo discursivo de forma simultánea con el pensamiento crítico y reflexivo al problematizar una realidad y buscar las aclaraciones y razones necesarias en la construcción de sentido que lleven a dinámicas de negociación y acuerdo".

○ COMPONENTES QUE SE NECESITAN PARA EL USO DE LA EXPLICACIÓN

Es primordial tener claro los componentes de la explicación para poder comprender mejor la interacción que se establece entre estos. Uno de los primeros teóricos con respecto a los componentes de la explicación, plantea: “El fenómeno cuya explicación deberá dar cuenta se llamará *explanandum*; y la proposición que lo describe *proposición explanandum*. Las proposiciones que especifican la información explicativa se llamarán *proposiciones explanans*; tomadas juntas, se dirá que forman el *explanans* (Hempel, 1972, citado por Hudelot, 2007).

A su vez, en el libro *La explicación* (Zamudio de Molina & Atorresi, 2000), señalan que toda explicación pone en juego dos segmentos de base: un objeto por explicar al que se denomina explicando (proposición que describe el fenómeno o el objeto que se va a explicar) y otro segmento, el explicante, (proposición que enuncia el objeto modificado o explicado para hacerlo más inteligible).

○ ¿CÓMO ENTENDER UNA SECUENCIA EXPLICATIVA?

Para ampliar y comprender mejor las secuencias explicativas de los niños. Hood & Bloom (1979), citado por Hudelot, (2006, p. 119); presentan la siguiente secuencia que permite comprender con más claridad las explicaciones que los niños construyen en la interacción entre docentes y niños en diferentes espacios:

En primer lugar, el niño da explicaciones, las cuales son las primeras justificaciones para sus propias intenciones y necesidades. “Niño: El agua cae del cielo porque los ríos suben a las nubes por unos tubos, el agua de los tubos llega a las nubes y por eso cae la lluvia (Explicación de un niño de cinco años de edad sobre el ciclo del agua)”.

A continuación, trata de responder a las solicitudes de explicaciones realizadas por otras personas. “Niño: Mi mamá me contó que el agua está en el suelo y cuando se calienta se evapora”. Por último, da a conocer la explicación final. “Niño: Lueve y se hace un charco de agua y después se evapora y sube otra vez a las nubes y vuelve a llover”.

La explicación inicial realizada por un niño obedece a un proceso en el cual juegan papel fundamental sus vivencias, necesidades e intereses a partir de los cuales realiza su primera intervención, en la que expresa lo que sabe sobre el fenómeno u objeto; posteriormente, en la interacción con sus compañeros y adultos, explora, observa e investiga para construir cognitivamente la definición y, finalmente, explicar de manera más segura, coherente y complementada.

En la investigación se busca contrastar la explicación inicial que el niño realiza a partir de sus saberes previos, con la explicación final mediada por la participación a través de las actividades que se realizan en torno a los proyectos desarrollados.

○ EL CAMINO RECORRIDO

En ocasiones, surgen preocupaciones acerca de los problemas de aprendizaje de los niños: ¿Por qué no se motivan? ¿Por qué no hablan? Como resultado de estas inquietudes, los docentes se brindan ayuda para encontrar posibles alternativas que permitan mejorar y enriquecer las prácticas pedagógicas.

Por estas razones, se siguieron los ciclos de la investigación-acción: planificación, actuación, observación y reflexión (Kemmis & McTaggart, 1988); desarrollada siguiendo una espiral introspectiva: planificación, acción (estableciendo planes), observación (sistemática) y reflexión sobre la acción. Esto permitió comprender mejor el que-hacer como docentes, analizar y reflexionar sobre ello e identificar puntos de intervención a partir de los que se plantearon acciones concretas para desarrollar la actividad discursiva de la explicación con niños de preescolar.

Para la recolección de los datos y el *corpus* se acudió a registros de audio y de vídeo de las clases, transcripciones de clases y entrevistas a docentes, entre otros¹. A partir de esta información recolectada en las grabaciones de clases, esta etapa de la investigación se fundamentó en los aportes de Adams y Grize, por tratar

1 Como se trata de una investigación sobre el lenguaje oral, las evidencias, explicaciones y demás aspectos relacionados con el seguimiento de la investigación, se puede observar el blog leoinfantil.wordpress.com, “Las niñas y los niños explican su mundo”, en el que se han registrado muchos de nuestros encuentros con los niños y las niñas de preescolar en diferentes escenarios y situaciones, y las diferentes fases de los proyectos de aula desarrollados.

las secuencias explicativas. Ello implicó recolectar los datos, organizarlos en unidades pequeñas, sintetizarlos, buscar categorías de análisis e iniciar la caracterización de esas explicaciones que los niños dan en un antes y después de la intervención pedagógica.

○ NUESTROS GRANDES ACTORES, PARTICIPES DE SUEÑOS Y EXPLICACIONES

La investigación involucró a maestras-investigadoras y a los niños pertenecientes a los grupos de las docentes investigadoras en niveles Jardín y Transición, para un total de cincuenta niños pertenecientes a las instituciones educativas distritales José Celestino Mutis y El Jazmín, de las localidades Ciudad Bolívar y Puente Aranda durante los años 2010 y 2011. Para el año 2012 y 2013 también se recogieron explicaciones de los niños del Colegio Manuelita Sáenz, localidad San Cristóbal.

○ LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS CON SUS PROYECTOS

Con el objeto de interiorizar mejor y de transformar las conceptualizaciones con respecto al lenguaje oral y la actividad discursiva oral de la explicación para articular el trabajo desarrollado en el aula, se definió como marco de acción la Pedagogía por proyectos.

La pedagogía por proyectos surge de esta manera como una alternativa de la acción escolar encaminada a recuperar el sentido de los procesos educativos en tanto prácticas culturales que involucren actores, propósitos, actividades y contextos. Esto significa, que el conocimiento se produce en la interrelación que se genera en los actos humanos (Jaimés, 2008, p. 38).

La Pedagogía por proyectos es ante todo una manera de relación con el conocimiento que parte del planteamiento vygotskiano de que la mente es “mente en sociedad y mente en acción”. Es la participación en acciones significativas, organizadas en actividades que forman parte de un proyecto que otorga mayor sentido a los procesos educativos de enseñar y de aprender. Está diseñada para que los docentes tomen conciencia sobre el propio aprendizaje, el de los estudiantes y el proceso de enseñanza, al formular acciones formativas necesarias para alcanzar objetivos y metas en la construcción del conocimiento. Está centrada en los estudiantes, en sus necesidades individuales y grupales, sus motivaciones y estrategias, que permiten unión estrecha en la relación maestro-alumno, es decir, cambian las relaciones de autoridad por relaciones más recíprocas y equitativas.

A partir de la Pedagogía por proyectos en la investigación se presenta el proyecto de aula como alternativa de transformación de las prácticas escolares como forma de apropiación de la actividad discursiva oral de la explicación para la construcción del conocimiento y la interacción social. Estos se constituyen en una alternativa de trabajo que puede dar respuesta a situaciones problemáticas presentadas en las aulas, a partir de las interacciones y construcciones colectivas que el grupo implicado—maestros y alumnos—, logre construir a través del intercambio, la negociación, el consenso, la planificación y la materialización de dichos conocimientos y aprendizajes (Jolibert & Sraiki, 2009, p. 30).

Se organizaron las fases generales en el desarrollo de los proyectos de aula, tomado de Jolibert & Sraiki (2006, p. 46), y complementado a partir de las prácticas pedagógicas. La planificación abre paso a la construcción colectiva de un proyecto común, el aula se convierte en un escenario de diálogo abierto con gran incertidumbre. Esto implica un proceso de concertación entre docente y estudiantes. La ejecución del proyecto permite mostrar el proceso mediante el cual se construye el conocimiento de interés, además de los espacios en los que se analizan cada una de las posibilidades creativas, narrativas y de producción, las cuales dieron ruta a los problemas e intereses de cada estudiante. La socialización es una experiencia vital en el proceso de formación pedagógica, y se trata de confrontar el trabajo y de socializarlo en público. El momento de exposición de los productos resulta ser para estudiantes y docentes un momento muy significativo, ya que es requisito en la Pedagogía por proyectos asumir que la exhibición de los mismos es de carácter público y abierto a toda la comunidad académica.

Surgen tres grandes proyectos, los cuales se desarrollaron de acuerdo con las fases presentadas y que permitieron registrar y analizar las explicaciones de los niños: “¿Por qué los insectos son perfectos?”; “Mi vida”, y “La vida con las frutas y las verduras y las nubes”.

○ ANÁLISIS DE RESULTADOS

El desarrollo de la propuesta didáctica con los proyectos de aula permitió recoger diferentes secuencias explicativas e identificar los componentes de la explicación. A partir de los diferentes planteamientos de los teóricos abordados con respecto a la explicación (Zamudio y Atorresi, 2000); (Grize, 1990); (Borel, 1981), y otros, como fruto del análisis de los registros recolectados.

En el desarrollo de los proyectos de aula, se trabajó en la interpretación de los datos obtenidos, elaborando esquemas que dieran cuenta del explicando-explicante. Para identificar estos componentes de la explicación se identificaron episodios explicativos estableciendo que en ningún caso se considera la existencia de una secuencia explicativa sin un explicante como mínimo. Se asume de esta manera que una explicación exige la presencia de un enunciado que resuelva la problemática explicativa dando razón de sus causas o motivos.

Ejemplo explicante-explicando

EXPLICANDO	¿Por qué es importante comer frutas?
EXPLICANTE 1	Yo hablé con mi mamá sobre las frutas, y ella me contó que es importante comer frutas por las vitaminas que le dan a nuestro cuerpo y nos ayudan para nuestro crecimiento.
EXPLICANTE 2	Las frutas son importantes, porque es un alimento proteínico para el cuerpo y la salud y nos ayudan a crecer sanos y fuertes.
EXPLICANTE 3	Las frutas son importantes por las vitaminas que le dan al cuerpo.
EXPLICANTE 4	Son las frutas ricas en vitaminas y por eso es importante comerlas.

En estos registros se identificaron episodios explicativos que responden al interrogante ¿Por qué es importante comer frutas?, que son de tipo explicativo y dan cuenta de ello con diferentes apreciaciones o razones.

En otra explicación tomada del Proyecto de aula de las frutas con respecto al ciclo del agua, el niño brinda su explicación final después de un trabajo pedagógico planeado y sistematizado de la siguiente manera:

“El agua está en el suelo, cuando calienta se evapora, sube al cielo y cuando llueve vuelve a caer y otra vez se evapora. (Proyecto de aula de las frutas)”.

Las explicaciones iniciales de los niños se construyen a partir de sus conocimientos previos, de las experiencias y de su competencia comunicativa. En el ejemplo siguiente, en la primera columna el niño explica desde lo que sabe con respecto al tema, pero en la segunda columna dicha explicación es ampliada por el desarrollo del trabajo pedagógico con respecto al lenguaje oral y al uso de la explicación implementado en el aula.

Ejemplo explicación inicial-explicación final

El gusano se vuelve en mariposa, se mete en una casita y se convierte en una mariposa.	El gusano se enrosca en una hoja que se llama capullo y pasan muchos días; el último día, cuando se abre el capullo nacen las mariposas y el gusano se transforma en mariposa.
--	--

○ CONCLUSIÓN

La investigación permitió transformar las prácticas pedagógicas en las que se aprovecha la actividad discursiva oral de la explicación por parte de los niños y las niñas, abriendo espacios en el aula para que hablen, pregunten, discutan, conversen y expliquen. Se puso de manifiesto que con la propuesta pedagógica desarrollada se evidencia que desde preescolar los niños son capaces de producir explicaciones de distintos tipos. Como afirman Hudelot, Préneron y Salazar Orvig: “[...] muy raramente se concede que el niño pequeño explica [...] sin embargo, de manera precoz, él es totalmente capaz de proporcionar explicaciones cuando se le solicita” (Bojacá, 2009).

Con la realización de las diferentes etapas de intervención desarrolladas y registradas en las diferentes sesiones, se logró contribuir en la construcción de la voz de los niños y de las niñas de preescolar porque se apuntó a diferentes aspectos propios de la oralidad.

A través del lenguaje oral se establece una interacción de los niños y las niñas, evidenciándose la consolidación de vínculos sociales y afectivos cuando deben dialogar, negociar, participar, explicar, indagar, reconstruir historias y buscar información para apropiarse de un tema a tratar y explicarlo.

La construcción de las reglas y pautas de interacción en el aula (pedir la palabra, respetar los turnos, escuchar, preguntar, responder preguntas, hacer aclaraciones pertinentes), son la base para la vida académica y social; cuando no se establecen se presenta desorden y falta de comunicación debido a la "no escucha".

En los registros de clase se observó cómo se cambia esa concepción del desarrollo de la oralidad, y para posteriores intervenciones pedagógicas se tendrán en cuenta las diferentes explicaciones que los niños dan sobre determinados temas, conceptos o al proyecto pedagógico desarrollado. Es importante, entonces, preparar a los niños y a las niñas desde niveles iniciales para hablar de determinados temas, y que puedan explicar temas y conceptos en determinadas circunstancias o contextos con diferentes personas, utilizando textos o discursos coherentes, los cuales les servirán para el desarrollo de su personalidad como seres sociales pertenecientes a una cultura.

En este sentido, el desarrollo de la actividad discursiva de la explicación se constituye en oportunidad valiosa para comprender, conocer e intervenir en el mundo en el cual participan los niños; y por ello, es importante que los docentes conozcamos mejor la naturaleza de esta actividad discursiva para incorporarla en nuestras prácticas pedagógicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bojarcá, B. L., & Morales, R. (2002). *¿Qué hacemos los docentes cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua*. Fondo de Publicaciones Universidad Distrital, Colombia.
- Borel, M. (1981). *L'explication dans l'argumentation*. Langue Francaise, No. 50, París.
- Calsamiglia, B. & Tuson, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel. Barcelona.
- Jaimes de Casadiego, G. & Rodríguez, M. (1996). *Conocimiento del mundo, conocimiento lingüístico y entorno socio cultural en la adquisición de la lengua materna*. Colombia.
- Jolibert, J., & Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Manantial. Buenos Aires.
- Pérez Abril, M., & Roa Casas, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Kimpress. Colombia.
- Zamudio de Molina, B., & Atorresi, A. (2000). *La explicación*. Eudeba. Buenos Aires.

REVISTAS

- Pérez Abril, M. (2008). Conversar y argumentar en la educación inicial. Condiciones de la vida social y ciudadana. Bogotá. Sin más datos editoriales.
- Rincón, C., Sierra, M., Lozano, I., & Zuluaga, Z. (2008). "Construcción de una propuesta didáctica para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva". En, *Revista Enunciación* (p. 95-109). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.

TESIS

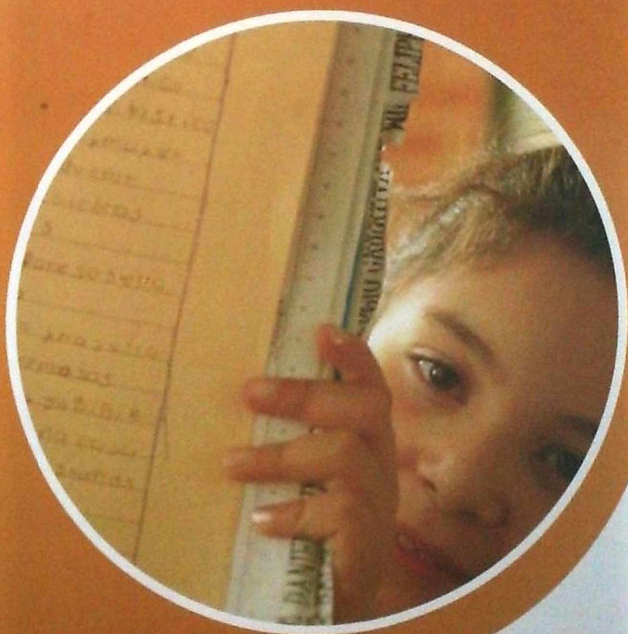
- Alcalá, E. (2000). Las explicaciones metalingüísticas a los niños preescolares y escolares. México.



CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE PRIMARIA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA: PERIUVENCIAS Y TRANSFORMACIONES

- Diana Carolina Hernández Machuca

Licenciada en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana. Magister en Pedagogía de la lengua materna. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente Colegio Distrital Las Violetas.



Investigación desarrollada en el marco de la maestría en Pedagogía de la lengua materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, durante los años 2011-2012 e implementada en el Colegio Distrital Las Violetas, Bogotá, Colombia.

En suma, cambiar la educación requiere, entre otras muchas cosas, cambiar las representaciones que profesores y alumnos tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza. Y para poder cambiar estas representaciones es preciso primero conocerlas, saber cuáles son, en qué consisten, cuál es su naturaleza representacional y cuáles sus procesos de cambio y sus relaciones con la propia práctica (Pozo 2006, p. 32).

Sobre la escritura y su enseñanza se han desarrollado, en las últimas décadas, gran variedad de investigaciones: Flower y Hayes, 1980, 1996; Camps, 2003; Jolibert & Sraiki, 2009; Rincón, 2002; y Martínez, 2002; entre muchas otras. Hay allí paradigmas y diversos enfoques que ofrecen alternativas teóricas, pedagógicas y didácticas en cuanto a esta actividad discursiva como proceso significativo y formativo. Pero, realmente, en las aulas de clase, especialmente de básica primaria, no se evidencian cambios importantes en su enseñanza y aprendizaje. Las observaciones realizadas en esta investigación muestran que permanecen de manera estática y funcional formas tradicionales de enseñar la lengua, en las cuales los docentes mantienen un control absoluto de la enseñanza del código escrito y de sus requerimientos gramaticales.

La prevalencia y resistencia de esta manera de enseñar por medio de ejercicios repetitivos, memorísticos y funcionales puede comprenderse cuando se estudia la relación entre concepciones docentes y su incidencia en la enseñanza de la escritura. El término concepción, guarda una seria complejidad en la medida que su definición abarca no sólo referentes cognitivos, sino, además, contextuales, históricos, sociales y culturales, configurando así "marcos de significación" (Giordan y De Vecchi, 1988); es decir, maneras de comprender, interpretar y actuar ante la vida y sus diversos campos de acción.

El docente, como sujeto social, cultural y cognoscitivo, refleja tanto en su discurso como en su acción pedagógica diversas perspectivas en cuanto a la enseñanza, el aprendizaje, las estrategias pedagógicas, las relaciones con estudiantes, con pares y con su especialidad formativa, entre otras. Pero es desde la concordancia entre el decir y el hacer del maestro donde se develan las concepciones predominantes y reales con las cuales se aborda la enseñanza, y para esta investigación particular, de la escritura.

En relación con esta problemática, la presente investigación de carácter cualitativo se desarrolla en el Colegio Distrital Las Violetas, con los docentes de básica primaria. A partir de la caracterización y análisis de las concepciones predominantes se genera una alternativa de formación docente para contribuir a la transformación del quehacer pedagógico y a la movilización de las concepciones docentes que inciden en la enseñanza de la escritura en la institución. Esta propuesta formativa recurre al taller como estrategia para la cualificación docente, con el propósito de resignificar fundamentos lingüísticos, pedagógicos y didácticos desde la apropiación teórica, la reflexión del quehacer docente y la transformación de acciones didácticas en el aula. Se espera, por tanto, que los aportes de este trabajo generen nuevos cuestionamientos e interés por visibilizar el papel de las concepciones en las dinámicas escolares actuales y en la enseñanza de la lengua materna.

○ EL COMPLEJO MUNDO DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES Y SU RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

La práctica escolar es un tejido de concepciones y cada hebra que entreteje este complejo edredón pedagógico está permeada por la manera como los sujetos del proceso educativo (docentes-estudiantes-familia) conciben la enseñanza y el aprendizaje. Las investigaciones desarrolladas en el último sexenio dentro del campo dan cuenta de ello, al resaltar que las concepciones presentes tanto en el discurso como en la acción de los maestros inciden en las formas como se promueven la enseñanza y el aprendizaje. De acuerdo con la propuesta de Fernández, Demuth y Alcalá (2007):

Las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los docentes se pueden describir y analizar a partir de la identificación de los roles que se juegan en el aula, de las reflexiones acerca del aprendizaje y las actividades propuestas, de las decisiones tomadas en la planificación áulica, ya que estas son decisiones en torno a la tarea pre-activa de enseñar, y de los instrumentos de evaluación utilizados que dan cuenta de la importancia que los docentes brindan a determinados aprendizajes (p. 9).

Una concepción es un conjunto de elementos implícitos en lo social, cultural y académico que se interrelacionan y se evidencian en el decir-hacer de los individuos. Tal como proponen Morales y Bojacá (2002), las concepciones abarcan distintas dimensiones, como las creencias personales, los saberes cotidianos y los componentes afectivos y valorativos que configuran una estructura interna coherente y resistente.

En este sentido, se reconoce al docente como un sujeto social, cultural y cognoscitivo que en su acción pedagógica refleja diversas concepciones en cuanto a la enseñanza, el aprendizaje, las estrategias pedagógicas, las relaciones con estudiantes, pares y con su especialidad formativa, entre otras. Para este proyecto en particular la relación de la concepción docentes-enseñanza de la escritura configura la perspectiva de estudio.

Indagar sobre las concepciones en torno a la escritura implica reconocer que su enseñanza y aprendizaje ha sido asignado históricamente a la escuela; aunque éstos comiencen mucho antes que los estudiantes ingresen a ésta. Es justamente en la básica primaria donde se trabaja en la adquisición y desarrollo de la lengua escrita; la consecución de este propósito hace que cada maestro acerque a sus estudiantes en las etapas iniciales de la escolaridad a la escritura de acuerdo con la manera como concibe la enseñanza de esta actividad del lenguaje.

Desde la lectura contextual y la revisión investigativa constantemente se señala que la escritura en básica primaria es concebida como adquisición del código (Ortiz, *et al*, 2008; Tolchinsky & Ríos, 2009), por lo cual se privilegia la enseñanza de sus elementos constitutivos alejados del campo real de acción del acto escritor. Se espera, por tanto, que el estudiante logre acumular estos elementos a lo largo de un proceso repetitivo, memorístico y motriz. Escribir, en este sentido, no configura más que una tarea escolar alejada del carácter social, cultural, comunicativo e intelectual que la rodea.

Estas prácticas se desligan tanto de la realidad de los estudiantes como de los usos cotidianos de la escritura. No se enmarcan dentro de un proyecto y sus propósitos se ubican en el carácter formal de la lengua escrita. Se piensa, entonces, en la escritura como un procedimiento acumulativo y no como un proceso cognitivo, social y cultural. A continuación nos ocuparemos de las concepciones docentes predominantes (nominalista y gramatical) identificadas en el CED Las Violetas a partir de la lectura de contexto inicial entre el decir y el hacer de los docentes de primaria.

○ CONCEPCIÓN NOMINALISTA

Es uno de los sentidos dados a la escritura por los maestros de básica primaria. Esta perspectiva es de carácter nominalista-formal, determinada según Morales y Bojacá (2002), como una concepción que considera que “[...] la adquisición de la escritura se inicia con el trazo aislado de los fonemas vocálicos, seguido de los consonánticos, de la combinación de estos, luego las palabras y las frases para llegar por último a las oraciones (p. 46)”. Esta forma de concebir la escritura se apoya en ejercicios de repetición y de memoria como las planas, la transcripción de elementos mínimos, el copiado y el dictado con buena letra.

En este sentido predomina la concepción lingüística sobre la comunicativa. Como muestra de ello, en la tabla No. 1, en la página siguiente, se organizan los registros en dos momentos: 1. El decir (cuestionario y boletines); y, 2. El hacer del maestro (grabaciones y transcripciones de clase) que permiten identificar la concepción subyacente.

Para estos docentes, escribir, es por lo tanto, copiar, transcribir y completar o en sus palabras “repisar, colorear y completar”. Las tareas de escritura ya se encuentran plasmadas en el cuaderno del estudiante y lo que este debe hacer en el transcurso de la clase es resolverlas de acuerdo con las indicaciones dadas. Por consiguiente, la concepción docente que predomina es nominalista por cuanto el énfasis en la enseñanza de los elementos constitutivos (vocales, letras, fonemas) de manera parcelada y descontextualizada orienta la adquisición del código como requisito indispensable para escribir, en este caso, palabras.

○ CONCEPCIÓN GRAMATICAL

Esta concepción se caracteriza por la preferencia en la enseñanza de los aspectos normativos de la lengua escrita y sus definiciones, como referentes constantes a trabajar en el aula de clase de manera parcelada y con textos estructurados para tal fin. Se genera, entonces, una acumulación temática en cuanto a puntuación, ortografía y categorías gramaticales, entre otros aspectos, que no fortalecen un proceso real de producción de

textos. Por otra parte, la Tabla No. 2 presenta, igual que la Tabla No. 1, en la columna de la izquierda el decir y en la derecha el hacer del docente.

Tabla No. 1 Concepción nominalista-formal

Discurso-Decir		Práctica-Hacer
Cuestionario	Boletines	Clase
<p>"Escribir es representar por medio de letras, garabatos, dibujos y signos un lenguaje, pensamiento y sentimiento".</p>	<p>"Identifica las vocales y las relacionó con consonantes para formar palabras, leerlas y escribirlas".</p> <p>"Escribe, identifica y lee palabras con las consonantes m, p, l, s, t, n".</p> <p>"Escribe, reconoce, lee y comprende oraciones simples".</p> <p>"Escribo y reconozco palabras, letras en oraciones, carteles, letreros, afiches y otros textos sencillos de mi entorno."</p>	<p>2-P: ¿Con cuál letra vamos a completar las palabras?</p> <p>3-Ns: Con la zeta (responden varios estudiantes en coro).</p> <p>4-P: Y..., ¿cómo suena?</p> <p>5-Ns: Zhhhhhhhhhhh (dicen los estudiantes en coro).</p> <p>6-P: Entonces, tenemos tres dibujos. Un dibujo son...</p> <p>7-Ns: Zapato (dicen los estudiantes casi en coro).</p> <p>8-P: Un dibujo son unos zapatos.</p> <p>9-Ns: Za-pa-to.</p> <p>10-P: ¿Qué nos fallará para completar esta palabra?</p> <p>11-Ns: ¡La zeta!</p> <p>12-P: ¡La zeta...!</p>

Tabla No. 2. Concepción gramatical

Discurso-Decir		Práctica-Hacer
Cuestionario	Boletines	Clase
<p>(Escribir) "[...] es plasmar con palabras sentimientos y pensamientos de acuerdo con ciertos parámetros y conocimientos gramaticales".</p>	<p>Diferencia las clases de sustantivos, primitivos, derivados, abstractos, concretos por medio de la lectura de oraciones con sentido.</p> <p>Aplica en sus escritos el uso correcto de la acentuación de las palabras por medio de ejercicios de escritura.</p>	<p>P: En el recuadro encontrarás unas palabras que significan lo contrario, o sea, cuando hablamos de lo contrario, ¿cómo se llama?</p> <p>N1: ¡Sinónimos!</p> <p>P: ¿Cómo se llama?</p> <p>Ns: Antónimos</p> <p>P: Antónimos, ¡muy bien! De la palabra subrayada ahorita vamos a hacer unas frases.</p> <p>P: Búscalas y escríbelas en el numeral; entonces, aquí está el recuadro... ya vamos a copiar las frases, entonces copien el crucigrama..., ¡bien bonito! y lo hacemos.</p> <p>P: Ah... Ya... copien rápido, que voy a borrar.</p>

Desde el discurso docente se ubica el dominio gramatical como requisito insoslayable para la comprensión y producción de textos. Las reglas ortográficas, la estructura oracional y el párrafo son los ejes del trabajo académico. En la práctica, se confirman estos propósitos de enseñanza. Las actividades de escritura que se promueven son ejercicios de copiado, transcripción y de completación en función de la categoría gramatical vista de manera descontextualizada, sin textos y sin usos reales. Estas tareas escriturales se presentan como un complemento o ejercicio de refuerzo para afianzar una temática.

En síntesis, las concepciones docentes identificadas señalan que escribir es transcribir. Lo importante, es el producto obtenido por medio de estrategias como la repetición, los ejercicios y tareas prediseñadas en contextos diferentes al que se aplican, además de la acumulación temática o las instrucciones espontáneas en las que se propone escribir textos sin audiencias reales o propósitos claros. La producción de textos tiende a confundirse con reproducción y la ausencia de su mención, tanto en las respuestas de los docentes como en los documentos institucionales y en sus prácticas, que marcan claramente la percepción y promoción de la misma.

De acuerdo con la caracterización anterior, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo una propuesta de formación permite resignificar los fundamentos lingüísticos, pedagógicos y didácticos sobre la escritura al

tiempo que contribuye a la transformación y movilización de las concepciones de los docentes sobre su enseñanza? Este interrogante fue abordado desde diferentes referentes conceptuales que contribuyeron tanto a la reflexión de la situación-problema como a la planeación y ejecución de la propuesta de formación docente.

○ REFERENTES CONCEPTUALES

En esta investigación se asume la escritura como proceso al comprender que ésta no se da de manera espontánea; por el contrario, su desarrollo implica distintos momentos en los cuales circulamos como escritores y lectores de la vida cotidiana. En 1980, Linda Flower y John Hayes plantearon una propuesta de investigación en la que buscaban dar cuenta del proceso cognitivo que se desarrolla a lo largo del ejercicio escritural y lograron caracterizar tres factores ineludibles al proceso de composición: 1. La situación comunicativa, 2. La memoria a largo plazo (MLP); y, 3. Los procesos de la escritura (planeación, textualización y revisión).

En cuanto a los procesos de la escritura, estos son de carácter tanto interno como externo; es decir, son procesos cognitivos que se dan en el interior del sujeto, pero que a la vez logran identificarse en la producción del texto, estos no se desarrollan de manera estática o secuencial, sino por el contrario, en relación concomitante, y se nutren durante el proceso escritor de acuerdo con las necesidades que surjan en la composición. El proceso de la escritura comprende tres subprocesos de nivel superior: 1. Planificación, 2. Textualización; y, 3. Revisión; que a su vez contiene operaciones cognitivas más simples pero no menos importantes.

Por la misma línea de la escritura como proceso más que como producto se instauran las reflexiones e investigaciones de Anna Camps (2003); ella, aparte de reconocer la escritura como un proceso cuya concepción ha transitado entre paradigmas formales y textuales, aporta un elemento de vital importancia para el desarrollo del acto de composición: el contexto, que amplía la visión de la escritura hacia perspectivas sociales y discursivas. Por consiguiente, la escritura como actividad discursiva se encuentra ubicada desde una situación de comunicación en la cual el lenguaje escrito se usa para indagar y dar cuenta de la realidad social y cultural en que se encuentra inmersa un posible escritor.

Por otra parte, al pensar en la escritura y en su enseñanza en el contexto escolar, constantemente se están buscando respuestas no sólo hacia qué enseñar, sino, además, hacia el cómo, el por qué, el cuándo, el para qué. Estos interrogantes confluyen en lo que se denomina didáctica de la lengua. Si entendemos la escritura como proceso y actividad discursiva con propósitos y audiencias reales, de acuerdo con lo planteado en el apartado anterior, necesariamente debemos reconocer que los textos que se pueden producir varían en su estructura, función, circulación y contenido. Por tal razón, “[...] cada tipo de texto exige una clase de estrategia o competencia interpretativa (Bassols & Torrent, 1997, p. 12)”.

Desde la perspectiva pedagógica y didáctica, las recientes investigaciones en cuanto a la composición escrita y su enseñanza no pretenden determinar fórmulas de acción para los docentes en el contexto escolar. Por el contrario, como propone Camps, (2003):

La situación de la investigación en didáctica de la lengua no permite –quizás no lo deba permitir nunca–prescribir qué hay que hacer en el aula. La actitud de todos, profesores e investigadores tendría que ser la de formularse preguntas que les permitan investigar (p. 38)”.

En este sentido, la didáctica de la escritura abarca retos pedagógicos y educativos que tienden a transformarse a medida que las necesidades de enseñanza y aprendizaje cambian conforme a los contextos y exigencias socioculturales. No es, por consiguiente, un entramado hermético de fórmulas y reglas de intervención en el aula sino una búsqueda constante de alternativas para enseñar a aprender y aprender a enseñar.

Finalmente, en cuanto al pensamiento del profesor y las concepciones docentes, se reconoce que en la década de los años setentas las investigaciones orientadas al ámbito educativo se concentraron principalmente en determinar la eficacia docente; por tanto, el paradigma que primó en éstas fue el de “proceso-producto”. Éste se caracteriza por establecer las relaciones incidentes entre las acciones de los docentes y el rendimiento escolar de los estudiantes. Para ello, se utilizaron variedad de instrumentos de recolección que cuantificaban, pero no cualificaban dichas actuaciones. De modo que esta tendencia investigativa recibió fuertes críticas en

razón de su preferencia por lo observable y cuantificable, dejando de lado factores indispensables y no necesariamente visibles en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Debido a estas inquietudes, en la década de los años ochenta se evidencia una movilización de perspectiva investigativa. Ahora, la inquietud por conocer “los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad profesional (Marcelo, 1987, p. 16)”, constituye el nuevo interés en la reflexión educativa. Debido a estas consideraciones, el profesor pasa de ser visto como un reproductor de ciertos saberes a un profesional que piensa y actúa en relación con la manera cómo concibe los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La *concepción* guarda una seria complejidad en la medida en que su definición abarca no sólo referentes cognitivos sino además contextuales, históricos, sociales y culturales. Los investigadores Giordan y De Vecchi (1988), proponen que *una concepción no es sólo una estructura subyacente, sino, además, un modelo explicativo* con una génesis al tiempo individual y social, porque aunque la concepción sea un proceso personal y particular de apropiación de la realidad en cada individuo, éste inevitablemente se desenvuelve en un medio social que afecta su manera de pensar y actuar.

Por consiguiente, las concepciones como estructuras, *constructos* y organizadores de la realidad no son simplemente acumulación de informaciones, experiencias y conocimientos, sino que configuran todo un proceso, en el cual desde una situación problemática—sea cognitiva, social o cultural, entre otras—, se activan las disposiciones o referencias ya adquiridas a partir de unas operaciones mentales que despliegan una trama de significados y significantes que permiten al sujeto afrontar y afectar su entorno.

Todos los seres humanos estamos inmersos en constantes procesos de enseñanza y aprendizaje a lo largo de nuestra vida. El profesor, como profesional del campo y como sujeto social tiene la responsabilidad de promover estos procesos, y de la misma forma que sus estudiantes, cuenta con concepciones implícitas y explícitas que orientan su acción y discurso en el aula. Estas concepciones docentes se forjan en la intersección de “[...] la concepción personal, desde la dimensión del docente como sujeto histórico, cultural, social, político [...] y el conocimiento profesional. Porlán y Rivero (1998)” ; en el cual se reconocen sus saberes y apropiaciones disciplinares, epistemológicas, pedagógicas, didácticas y curriculares.

○ PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se inscribe en el *paradigma interpretativo*, caracterizado por comprender la realidad como dinámica y diversa; por lo cual, se concentra en el significado de las acciones humanas y concibe el conocimiento como modificador o alterador de las conductas, comportamientos y pensamientos del sujeto. En coherencia con este paradigma, el enfoque de esta investigación es de tipo cualitativo y el diseño metodológico al que se recurre es la investigación-acción, porque posibilita y afianza, luego del reconocimiento y análisis de las concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura, transformar, tanto la práctica como dichas concepciones a partir de las siguientes fases: “[...] *la reflexión* sobre un área problemática, *la planeación* y *ejecución* de acciones alternativas para mejorar la situación problemática y *la evaluación de resultados* con miras a emprender un segundo ciclo o bucle de las tres fases (Restrepo & Arango, 2004, p 27)”. Estas fases se desarrollan dentro de la propuesta de intervención dirigida a la formación de docentes en el campo escritural.

○ ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS

Para la recolección de la información pertinente a la investigación se utilizan distintos instrumentos, como: el cuestionario, la revisión documental, los registros de clase y el análisis de contenido en cada una de las fases anteriormente reseñadas. Como el interés central de este trabajo se ubica en las concepciones docentes, estos instrumentos recuperan material tanto discursivo como axiológico debido al carácter implícito y complejo del objeto de estudio.

○ DISEÑO DIDÁCTICO

Con miras a generar procesos de apropiación y de reconocimiento de la escritura como proceso y actividad discursiva en el aula de clase y de esta manera generar procesos de transformación o movilización de las concepciones docentes, se desarrollan con los docentes de primaria nueve talleres en los que se aborda la escritura

como proceso de manera tanto teórica como práctica, la tipología textual y el proyecto de aula para brindar a dichos maestros herramientas pedagógicas, lingüísticas y didácticas que contribuyan a la generación de otras prácticas pedagógicas en cuanto a la enseñanza de la escritura; de acuerdo con Rodríguez, (2012):

Las posibilidades de mejoramiento de la enseñanza de la lengua materna también dependen del conocimiento que los docentes tengan sobre el funcionamiento del lenguaje en la interacción pedagógica, así como de sus concepciones respecto a la enseñanza, el aprendizaje y la investigación (p. 16)".

Por consiguiente, en esta investigación se recurre al taller como estrategia de formación, investigación y aprendizaje que requiere del establecimiento de acciones direccionadas a la consecución de un propósito en contextos reales con necesidades específicas de enseñanza y aprendizaje. Esta estrategia orienta la convergencia de saberes, habilidades, actitudes, creencias, perspectivas, concepciones y puntos de vista de los participantes en torno a una situación.

○ **LA MOVILIZACIÓN DE CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA: UNA TENSIÓN ENTRE EL DISCURSO Y LA ACCIÓN PEDAGÓGICA**

En este apartado de presenta la discusión y análisis no sólo de los resultados finales obtenidos sino del proceso de movilización vivenciado con los maestros participantes de primaria durante la propuesta de formación. Para este propósito se utiliza una tabla comparativa en la que se sintetiza la transición de cada una de las concepciones abordadas y caracterizadas en la propuesta de intervención: epistemológica, pedagógica, didáctica y evaluativa.

CONCEPCIÓN EPISTEMOLÓGICA: DEL DOMINIO DEL CÓDIGO ESCRITO AL PROCESO ESCRITOR

En un primer momento, la escritura para los docentes de primaria se entendía y aceptaba desde una concepción cognitiva restringida, como la adquisición y dominio del código escrito y de sus exigencias gramaticales. Esto conllevaba a que el acto de escribir fuese pensado solamente desde una función materializadora y ceñida al saber-grafiar y saber combinar progresivamente elementos mínimos (vocales y consonantes), de acuerdo con un orden estándar.

Tabla No. 3. Movilización de la concepción epistemológica

CONCEPCIÓN EPISTEMOLÓGICA		
Momentos	Concepción Inicial (Punto de partida del proceso)	Concepción Movilizada (Finalización del proceso)
Plano		
Discursivo	Escribir es... Conocer y dominar: • Vocales • Consonantes • Combinaciones silábicas • Categorías gramaticales	Escribir es... Un proceso en el que se requiere: • Planear • Textualizar • Revisar

Debido a la caracterización de esta pervivencia epistemológica, en la propuesta de formación con los docentes de primaria se recurrió, en primera instancia, a la reflexión individual sobre su saber o configuración cognitiva acerca del escribir (Taller 1). Esto permitió el reconocimiento y la exteriorización, más que de respuestas, de inquietudes e incertidumbres por el hecho de que en muy pocas ocasiones, tanto en su formación académica como en su desempeño profesional se habían cuestionado al respecto.

Debido a esta experiencia, en el orden de lo discursivo, al interrogar nuevamente a los docentes sobre su concepción epistemológica de la escritura, mencionan nuevos elementos como: el proceso, la planeación, la textualización, la revisión, la complejidad, los borradores, los objetivos y la estructura textual que denotan otro carácter de apropiación cognitiva sobre el acto escritor, además de una movilización y afectación de la concepción inicial. Este primer avance dentro del proceso de formación incidirá en las transformaciones de las demás concepciones, porque al generar el cambio de la matriz conceptual, las estrategias y acciones pedagógicas y didácticas son orientadas desde otro enfoque, como se verá en los siguientes apartados.

○ **CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA: DE LA TRANSMISIÓN A LA PLANEACIÓN, TEXTUALIZACIÓN Y REVISIÓN DE LA ESCRITURA**

Tabla No. 4. Movilización de la concepción pedagógica

CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA		
Momentos	Concepción inicial (Punto de partida del proceso)	Concepción movilizada (Finalización del proceso)
Plano		
Acción pedagógica	Contenidos: <ul style="list-style-type: none"> • Restringidos, fragmentados, nominalistas y gramaticales. Relación maestro-estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Lineal-jerárquica, mediada por órdenes y respuestas. Aprendizajes esperados: <ul style="list-style-type: none"> • Adquisición y transcripción de letras, definiciones y tareas. 	Contenidos: <ul style="list-style-type: none"> Articulados a los intereses, contextos, diferentes disciplinas y textos. Relación maestro-estudiante: Aproximación, interacción, participación y acompañamiento. Aprendizajes esperados: <ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de diversos conocimientos e intereses: problemas matemáticos, animales, juegos de mesa, vegetales y tubérculos de clima frío, entre otros.

La concepción pedagógica de los docentes al ser abordada desde la práctica real en el aula permite caracterizar distintos elementos que configuran las maneras como se promueve la enseñanza-aprendizaje de la escritura. La concepción pedagógica inicial de los maestros de primaria se encuentra arraigada a la enseñanza de contenidos nominalistas y gramaticales de manera fragmentada, orientada desde los libros de texto, como se indicó en la concepción anterior. Las dinámicas del aula de clase se direccionan desde el carácter imperativo y orientan el aprendizaje de la escritura al copiado, la transcripción y adquisición del código escrito.

En los talleres implementados, los docentes planearon y desarrollaron secuencias didácticas con sus estudiantes, que les permitieron replantear contenidos, aprendizajes e interacciones a partir de una concepción de la escritura como proceso. Esto significó un gran salto en la acción pedagógica, en vista de que, ellos, a partir del reconocimiento de una necesidad propia en sus grupos escolares, diseñaron la secuencia que sería realizada, factor que los alejó de la constante utilización del libro de texto y, por otra parte, de la acumulación temática descontextualizada.

La movilización de la concepción pedagógica al orientarse desde un carácter propositivo, brinda al maestro la posibilidad de generar alternativas de enseñanza y de aprendizaje que partan de los contextos y necesidades reales de sus entornos escolares, aspecto que favorece otras maneras de interacción e intervención en el aula. En estas secuencias didácticas se aborda la escritura como proceso, por lo que se otorgan tiempos y propósitos para cada una de las fases a desarrollar en consecución de un objetivo común. Los intereses y necesidades de los estudiantes se toman como punto de partida o pretexto para promover una producción textual en la que se elaboran borradores y se cualifica el texto a partir de las revisiones del autor, de sus pares y su maestro.

○ **CONCEPCIONES DIDÁCTICAS: DE LA REPRODUCCIÓN A LA PRODUCCIÓN TEXTUAL**

En concordancia con las concepciones epistemológicas y pedagógicas iniciales analizadas anteriormente, la concepción didáctica responde al cómo se ponen en escena las mismas. En este sentido, en el momento inicial las estrategias manifestadas discursivamente y llevadas a la acción pedagógica, mantienen la pervivencia transmisionista del código escrito y de sus requerimientos gramaticales.

La concepción didáctica movilizada amplía los campos de acción e intervención docente; en vista que la implementación de nuevas estrategias a favor del proceso escritural requiere más que del imperativo de tareas y ejercicios de un acompañamiento constante antes, durante y después de la producción textual. Esto contribuye al desligamiento de la relación maestro-libro de texto y favorece el posicionamiento creativo, reflexivo, propositivo y recursivo del docente como un profesional de la educación.

Tabla No. 5. Movilización de la concepción didáctica

CONCEPCIÓN DIDÁCTICA		
Momentos Planos	Concepción Inicial (Punto de partida del proceso)	Concepción Movilizada (Finalización del proceso)
Discursivo y Acción pedagógica	Métodos: Fonético-natural, sintético y deductivo Estrategias: Repetición-memorización Pronunciación Copiado-transcripción Apropiación de definiciones Corrección gramatical	Metodología: Procesual Estrategias: Elaboración de la silueta textual Lectura de textos modelos Utilización de rejillas y listas de cotejo Planeadores de escritura Producción de borradores Revisión constante

○ **CONCEPCIÓN SOBRE EVALUACIÓN: DE LA NOTA FINAL AL ACOMPAÑAMIENTO DURANTE EL PROCESO ESCRITOR**

Tabla No. 6. Movilización de la concepción sobre evaluación

CONCEPCIÓN SOBRE EVALUACIÓN		
Momentos Planos	Concepción Inicial (Punto de partida del proceso)	Concepción Movilizada (Finalización del proceso)
Discursivo y acción pedagógica	Evaluación certificativa de los contenidos temáticos. Valoración sumativa-cuantitativa. Centrada en el producto final.	Establecimiento de propósitos formativos y de aprendizaje. Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Centrada en el proceso.

La concepción inicial sobre evaluación corresponde al carácter tradicional y transmisionista de las concepciones anteriores. Por esta razón, la escritura es evaluada desde su dimensión formal y su aspecto gráfico, en los que se destina gran cantidad del tiempo escolar de los primeros grados de primaria. La valoración, que es asignada exclusivamente por el docente, recae en el orden cuantitativo de un producto homogéneo, tales como planas, ejercicios de completación y repisado o productos con respuestas estandarizadas. Con el desarrollo de las secuencias didácticas surgió la necesidad de establecer propósitos de aprendizaje y de diseñar instrumentos para la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del proceso escritor.

Al incluir la evaluación desde el inicio y a lo largo de la producción textual y no sólo al final de la misma, se ampliaron las perspectivas epistemológicas, pedagógicas y didácticas en torno a este proceso educativo. La concepción movilizada orienta una evaluación para aprender, en la que intervienen autores propios, pares y docentes dentro de un proceso escritural acorde con los objetivos de aprendizaje establecidos, contextos, posibles lectores y obras maestras que van circular más allá del aula de clase.

○ **CONCLUSIONES**

La investigación en el marco de las concepciones docentes es de vital importancia en el campo educativo porque permite desentrañar y articular los diversos perfiles que se disponen en la escena discursiva y en la acción pedagógica del ser maestro. Estas concepciones configuran y direccionan las dinámicas de enseñanza-aprendizaje que se promueven en el aula, las cuales, en muchas ocasiones, toman un carácter rutinario y cotidiano que conducen a la aceptación natural –por parte de estudiantes y de docentes–, de acciones repetitivas, memorísticas, descontextualizadas y fragmentadas que conducen a la reproducción de conocimientos y no a la producción de los mismos.

Dentro del proceso de intervención se establecieron tres momentos claves que orientaron la movilización de las concepciones de los docentes de primaria. La reflexión y explicitación, tanto de las acciones como del discurso docente, se convirtió en punto de partida para la generación de cambios y de transformaciones. Cuando el maestro piensa y analiza su práctica genera cuestionamientos sobre lo que hace, el cómo, el por qué y el cuándo, que a la vez lo conducen a ser consciente de la necesidad de conocer y de proponer, que en ocasiones es acallada por la rutinización de su práctica.

La movilización de concepciones docentes requiere, además de la apropiación conceptual, un segundo momento en la propuesta de intervención, entendida no como la aceptación de teorías o postulados contemporáneos en torno a un campo epistemológico para el caso específico de la escritura; sino como un proceso de aprendizaje crítico que conduce a la actualización y cualificación de los conocimientos y de la práctica pedagógica. La profesión docente demanda de constante proceso de formación que invita a repensar las dinámicas del aula, los contenidos, las estrategias didácticas, los propósitos de aprendizaje y el sentido de la evaluación, en concordancia con las exigencias y necesidades de los contextos escolares y de los avances sociales, culturales, tecnológicos, disciplinares y educativos, entre otros factores.

La concreción de la movilización cognitiva afecta a su vez el quehacer docente; este es un tercer momento para considerar. La reorientación e implementación de diversas acciones pedagógicas inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje que conllevan a la puesta en escena de nuevos saberes y experiencias. Con la planeación, el desarrollo y el registro de las secuencias didácticas se abarcó este aspecto, que de nuevo condujo a la reflexión y el análisis.

En síntesis, el proceso de movilización de las concepciones docentes parte de la reflexión y autorreconocimiento de las prácticas y de los discursos de los maestros, etapa indispensable para identificar factores de pervivencia y posibles transformaciones que pueden abordarse en una propuesta de formación y actualización docente. Luego, se pasa al momento de la apropiación conceptual, necesaria para reconocer otras perspectivas teórico-prácticas que fortalezcan la cualificación del maestro y la intervención en el aula con propósitos significativos. Finalmente, se generan propuestas de acción que consolidan, retroalimentan y generan cuestionamientos disciplinares, pedagógicos y didácticos que conducen de nuevo a la reflexión, reiniciando el ciclo.

De lo anterior, se puede concluir que el proceso de movilización de las concepciones docentes en el marco de la enseñanza de la escritura requiere de la transformación conjunta de los conocimientos (concepción epistemológica), de las interacciones, contenidos y aprendizajes (concepción pedagógica), de las estrategias y recursos (concepción didáctica) y de la orientación evaluativa (concepción sobre evaluación). Al abordar la escritura como proceso, la configuración de las concepciones docentes evidencian indicios de cambio y de transformación; estas movilizaciones se afectan entre sí modificando tanto el discurso como la acción docente.

De otro lado, en el proceso de formación desarrollado con los docentes se validó el taller como estrategia de formación, de investigación y de aprendizaje. Éste permite, no sólo analizar las dinámicas escolares sino intervenir en su transformación o cualificación. De manera particular, en esta investigación el taller se orientó principalmente en la reflexión, apropiación y acción con los docentes de primaria de elementos lingüísticos, pedagógicos y didácticos sobre la escritura y su enseñanza. Por consiguiente, el taller se configura en una estrategia fundamental para la formación de docentes, debido a que permite en el transcurso de su desarrollo la conjunción entre la reflexión y la fundamentación teórica sobre la enseñanza de la lengua de manera general y la escritura, particularmente.

En concordancia con la pregunta general de investigación, se puede afirmar que una propuesta de formación docente permite resignificar los fundamentos lingüísticos, pedagógicos y didácticos sobre la escritura, si se focaliza desde la reflexión, apropiación y acción pedagógica en torno a los mismos, en correspondencia con los contextos de actuación. Este proceso requiere de un constante acompañamiento (grupos de estudio, tutorías) y registro (planeaciones, diarios de campo) para dar cuenta de la movilización de las concepciones docentes desde los diversos ámbitos que la componen.

BIBLIOGRAFÍA

- Bassols, M., & Torrent, A. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Eumo-Octaedro, España.
- Cerda, H. (2005). *Los elementos de la investigación*. Editorial El Búho, Colombia.
- Chois, P. (2005). "Sobre la lectura y la escritura en la escuela, ¿qué enseñar?" En, Rincón, C. *La didáctica de la lengua materna*. Universidad del Valle, Colombia.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata, España.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de la escritura en el desarrollo del niño*. Siglo veintiuno editores, México.
- Gallego, R. & Pérez R. (1999). *El problema del cambio de las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas*. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Giordan, André & De Vecchi, Gérard (1995). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Diada Editora, España.
- Gutiérrez, Y. (2012) *La investigación sobre el conocimiento del profesor y sus perspectivas para el estudio de concepciones didácticas y disciplinares en la enseñanza de la lengua materna*. En, Soler, S. (Comp.) *Lenguaje y educación. Aproximación desde las prácticas pedagógicas*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill, México.
- Jolibert, J., & Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Manantial, Argentina.
- Kaufman, A. & Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Editorial Santillana, México.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona, España.
- Martínez, J. (2009). *Aportes del modelo psicolingüístico a la escritura*. Editorial Magisterio, Colombia.
- Martínez, M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Universidad del Valle, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares en lengua castellana*. Colombia.
- Morales, R., & Bojacá, B. (2002). *Concepciones de los maestros: ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula?* Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.
- Páramo, P. (2008). *La investigación en Ciencias sociales: técnicas de recolección de información*. Ediciones Universidad Piloto, Colombia.
- Porlán, R. & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Diada Editora, Sevilla, España.
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., De la Cruz, M., (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Las concepciones de profesores y alumnos. Editorial GRAÓ, España.
- Restrepo, B. & Arango, C. (2004). *Investigación acción educativa, una estrategia de transformación de la práctica pedagógica*. Santillana, Colombia.
- Rincón, G., de La Rosa, E., Niño, R., Choís, P., Rodríguez, G. (2002) *Entre-textos. La comprensión de textos escritos en la educación primaria*. Universidad del Valle, Colombia.
- Rodríguez, M. (2012). *El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar*. En, Soler, S. (Comp.) *Lenguaje y educación: perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.
- Sandoval, S. & Delgado, E. (2001). *La formación de docentes. Concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas*. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.



JUGANDO EN SERIO EL JUEGO EN EL COLEGIO: UN ANÁLISIS DESDE LA TEORÍA, DESDE SU NATURALEZA Y DESDE EL CONTEXTO PEDAGÓGICO

● Édgar Ortiz

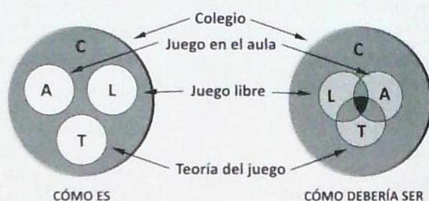


○ ¿A QUÉ ESTAMOS JUGANDO?

A lo largo de mi experiencia laboral y profesional en el Colegio Jorge Soto del Corral (incluso, desde que hacía mi pregrado en Educación Física) he tenido interés por estudiar e investigar el fenómeno del juego en el contexto educativo. Estudiar autores que abordan interdisciplinariamente este maravilloso y místico tema, implementar cientos de juegos en clase, observar a docentes utilizando juegos en sus clases y analizar cómo, a qué y dónde juegan los niños en sus tiempos libres y qué aprendizajes se dan en esos espacios me ha permitido identificar un problema que existe actualmente en el colegio donde trabajo, y quizás, en muchos colegios más:

○ PROBLEMA

¿Es posible crear una pedagogía basada en el juego respetando su naturaleza y a la vez sus leyes teóricas?



Aparentemente parece ser un problema sencillo, sin muchas consecuencias y fácil de abordar, ya que en muchos contextos el tema del juego se ve de una manera ligera e improvisada; pareciera que su naturaleza práctica y fantástica no lo hiciera merecedor de ser un tema científico. Admitamos que muchas veces el juego es tan significativo que puede llegar a identificar la vocación y el elemento que posee el niño. Esto es de suma importancia para guiar su proceso de desarrollo humano y, por qué no, lograr llevar a la cima a artistas, deportistas, cantantes o médicos.

Si este tema no se aborda desde un punto de vista serio, profesional y científico, probablemente seguiremos cometiendo los mismos errores que venimos cometiendo al momento de querer “enseñar jugando”. Esos errores se resumen en estos tres enunciados:

Lo que sucede	Por qué sucede	Lo que debería suceder
En ocasiones, los niños se divierten y juegan en clase, pero no aprenden lo que el maestro quería enseñar.	El maestro se preocupa más por la didáctica que por el objetivo.	Articular de manera sistémica y práctica los tres componentes del juego en la escuela, que son: 1. El juego libre y espontáneo que realiza el niño en busca de placer y diversión. 2. El juego con intencionalidad de enseñar. 3. Las teorías, categorías, significados, clases y conceptos sobre el juego elaboradas a lo largo del tiempo por académicos y profesionales dedicados al tema.
A veces, los niños aprenden lo que el maestro quería enseñarles, pero en realidad nunca jugaron, sólo obedecieron.	El maestro se preocupa más por el objetivo que por la didáctica.	
En ocasiones, los niños aprenden y juegan a la vez, pero el maestro se desgasta bastante y prefiere cambiar de estrategia para la próxima vez.	El maestro se preocupa tanto por la didáctica como por el objetivo, pero desconoce algunas teorías muy importantes sobre el juego que lo hacen ir por el camino largo y desgastarse demasiado.	

○ ¿POR QUÉ JUGAR EN SERIO?

David es un estudiante de grado quinto. Es muy activo, le gusta jugar y lo disfruta en gran manera, las canicas, los “tazos” y el fútbol son sus juegos favoritos.

Marcela es su profesora de Matemáticas y acostumbra implementar el juego en las clases para que sus estudiantes aprendan de manera distinta a la convencional. Ella afirma que le gusta “enseñar jugando”.

Un día, pedí el favor a la profesora que me permitiera observar y filmar su clase. Estaban jugando a adivinar la cifra secreta por medio de códigos de “mayor y menor”, los estudiantes se reunieron en grupos de a cuatro.

A pesar que la maestra llevaba muy bien planeada su clase ya que las reglas y el premio estaban claramente descritos; David y varios estudiantes más no estaban jugando, dado que estaban participando en la actividad porque les tocaba. Al final, y después de varias discusiones entre compañeros y una que otra amonestación de la profesora, la experiencia terminó. Unos disfrutaron la actividad, algunos desarrollaron la habilidad cognitiva que la profesora buscaba enseñar y otros lograron hacer las dos cosas a la vez (jugar y aprender).

Al charlar con David sobre la actividad, concluye que estaba muy aburrida y cuando quería cambiar las reglas lo regañaban: “Este juego es muy ‘chimbo’, la ‘profe’ es la única que puede poner las reglas, cuando yo juego con mis amigos en el parque todos podemos cambiar las reglas pa’ que sea más divertido”, afirmó.

Este es uno de los muchos ejemplos para abordar al momento de analizar el problema planteado. Aun así, al momento de analizar el éxito de una experiencia lúdico-pedagógica surgen una serie de interrogantes:

¿Por qué algunos estudiantes no jugaron placentera y libremente disfrutando la experiencia? ¿En qué falló la maestra, si se evidenciaba una planeación estricta de su actividad? ¿Será que se puede utilizar un juego para que un grupo de treinta estudiantes aprendan y jueguen a la vez? En verdad, ¿se puede enseñar jugando en el aula?

Estas incógnitas justifican una investigación que aborde el fenómeno del juego dentro del contexto educativo. No basta con planear un juego, articularlo con un aprendizaje y diseñar su metodología. Para crear una verdadera pedagogía basada en el juego, es necesario tener en cuenta el bagaje que el maestro posee del tema; también es de suma importancia identificar a qué juegan los niños hoy en día, cómo lo hacen, qué reglas manejan y qué los estimula a hacerlo. Por último, es primordial el aporte que a lo largo de la historia nos han brindado psicólogos, sociólogos, pedagogos y médicos sobre el tema del juego, ya que nos permite asumir de manera universal este fenómeno socio cultural.

○ PARA QUÉ JUGAR EN SERIO

El objetivo general de esta investigación es definir el verdadero papel que tiene el juego en el Colegio Jorge Soto del Corral, y si este fenómeno en realidad se puede articular con las didácticas de los maestros dentro del aula. En pocas palabras, identificar si realmente se puede enseñar jugando dentro del aula y si el estudiante aprende jugando.

Los objetivos específicos planteados para esta investigación son los siguientes:

- Categorizar los diferentes juegos que practican los estudiantes del colegio, contrastando la cotidianidad con la teoría y analizar las experiencias.
- Identificar las fortalezas y debilidades que tiene el fenómeno del juego al momento de implementarlo como herramienta pedagógica dentro del aula.
- Reconstruir el concepto de enseñar jugando, teniendo en cuenta los puntos de vista de docentes, estudiantes, directivas y las variadas teorías sobre el juego.
- Presentar un producto audiovisual final que sirva como material de apoyo y de consulta para aquellos maestros que buscan en el juego una estrategia apropiada y coherente para enseñar.

○ LUDICONTEXTUALIZÁNDONOS

Sobre el juego se ha hablado, se habla y se hablará siempre por tratarse de uno de los resortes de la cultura y la civilización. En el siguiente cuadro se presenta un contexto general de los trabajos, documentos y autores más relevantes y que fueron tenidos en cuenta como soporte teórico y conceptual para esta investigación.

CONTEXTO MUNDIAL

A lo largo de la historia son muchos los profesionales en el mundo que han dedicado valioso tiempo en tomar el juego como objeto de estudio. Autores como Parlebas, Callois, Huizinga, Spencer, Groos, Piaget y Vygotsky, entre otros, han propuesto tesis muy interesantes sobre el juego desde lo biológico, social, motriz, psicológico y pedagógico. Aun así, no se identifica un abordaje directo sobre el juego como herramienta para enseñar dentro del aula.

CONTEXTO NACIONAL

En Colombia, la licenciada en Filosofía y letras Rosa Mercedes Reyes Navia realiza una investigación muy completa sobre los diferentes puntos de vista de psicólogos, sociólogos, antropólogos y médicos que han estudiado el juego como herramienta de desarrollo en el niño. Sin embargo, la autora concluye en la necesidad de estudiar el juego como tal y no solamente su incidencia en los procesos de formación.

Por otra parte, Colombia cuenta con Funlibre, un centro dedicado al desarrollo y aplicación de juegos formativos, que se dedica al estudio del tiempo libre y de la recreación.

La constitución nacional, la Ley General de Educación, los lineamientos curriculares de varias áreas y los Derechos Internacionales del Niño apoyan, defienden, justifican y recomiendan que el niño juegue libre y feliz. Además, ven la importancia del juego como herramienta de desarrollo.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

En el Colegio Jorge Soto del Corral son varios los y las docentes que implementan juegos en sus prácticas diarias, tanto en preescolar como primaria y bachillerato. Se efectúan actividades como caminatas temáticas al centro histórico de la ciudad, juegos de habilidades motrices, artísticas y musicales, entre otros. Se realizan salidas frecuentes a lugares de diversión como parques, lealtros y pistas de hielo; el juego se implementa en actividades institucionales como el foro y la comparsa local.

Sin embargo, no se encuentran registros de una investigación que aborde el juego desde su naturaleza, conjuntamente desde la práctica y la teoría.

○ CÓMO LOGRAR JUGAR EN SERIO

Este trabajo se cimenta sobre la investigación cualitativa; y para ello se tomó como punto de partida la orientación que brinda la autora María Eumelia Galeano en su libro *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*¹. Con base en sus aportes se realizó paso a paso la investigación de la siguiente manera:

Selección del tema: El investigador cualitativo depende de la información que logre recolectar en el trabajo etnográfico, de las entrevistas exploratorias y de la revisión de literatura, para definir el foco del problema que será estudiado (p. 34).

Afirma María Eumelia Galeano en su libro; y fue así como nació el tema de esta investigación. Durante tres años me dediqué a observar, a analizar y a entrevistar a estudiantes, profesores y directivas del Colegio acerca de las experiencias basadas en el juego; en los comportamientos, los puntos de vista, las reflexiones y las vivencias. De igual manera, trabajé en la búsqueda de autores que abordaran el fenómeno del juego infantil, y logré encontrar a tres, los cuales fueron la base teórica de este trabajo; ellos son Roger Callois, Parlebas y Zorrilla. De este proceso surgió no sólo el problema, sino también la justificación, el mapeo y la exploración del terreno.

Fuentes: La palabra juego se deriva del latín *iocus*, que significa diversión y broma. La raíz de la palabra no dice simplemente que el juego es placer.

Para Spencer², el niño juega para gastar toda la energía que tiene de sobra por tener un amplio panículo adiposo (tejido adiposo subcutáneo). El niño posee energía de más, la que derrocha inventando actividades que requieran energía. Sin embargo, muchos médicos contradicen esta teoría, ya que es absurdo pensar que un ser en pleno desarrollo tenga energía de sobra. Los estudiantes del Colegio no juegan para gastar energía, juegan para divertirse y sentir placer. Es lógico que hay consumo de energía, pero esto a ellos no parece interesarles demasiado.

La teoría de Groos³ sobre el juego se puede resumir en pensar el juego infantil como una etapa preparatoria para la adultez. El niño imita las actividades serias de los adultos por medio de juegos para preparar su cuerpo

1 Galeano Marín, María Eumelia, "Diseño de proyectos en la investigación cualitativa" (2000), Medellín.

2 Spencer, Herbert. *Principios de sociología* (1992). Madrid, Mac Graw Hill.

3 *Revista Chilena de Pediatría*, edición No. 75, Santiago, 1998.

y su cerebro para la etapa adulta. Pero esta teoría también ha sido cuestionada, ya que no siempre el niño que juega a ser policía suele ser un policía cuando crece.

Una teoría muy acertada sobre el juego es la de Roger Callois⁴, reconocido sociólogo e intelectual de los años cincuenta, que define el juego como una actividad “libre”, a la que el jugador no podrá estar obligado; es “separada”, pues está limitada por tiempos y por espacios; es “incierto”, ya que los resultados no están dados de antemano; es “improductiva”, por no crear bienes ni riqueza; es “reglamentada”, es decir, sometida a convenciones creadas específicamente para ese juego; y es “ficticia”, al crearse una realidad secundaria en relación con la vida real. Es una actividad libre, espontánea y placentera, y que sólo produce eso: placer.

Existen dos formas de jugar, afirma Callois, las cuales hay que tener en cuenta en el contexto escolar. Por un lado, los niños juegan a veces de manera desordenada y loca. La anarquía y la bulla reinan por encima de todo. Y en otras ocasiones, los niños juegan de manera estricta y ordenada, buscando la perfección en lo que están haciendo. Estas dos formas son conocidas como “*paidia*” y “*ludus*”.

Para el francés Pierre Parlebas, sociólogo, psicólogo y profesor de educación física, el juego es un conjunto de acciones psico y socio motrices que permite generar relaciones con los demás y con el contexto. Este tipo de relaciones son diferentes según la forma de jugar y el lugar donde se juegue⁵. Parlebas habla de juegos de “cooperación” cuando se refiere a aquellos donde el jugador se une con otro para realizar la tarea en conjunto. También habla de juegos de “oposición”, que son todo lo contrario: un jugador compete contra otro para cumplir la tarea designada. Y, finalmente, los juegos que combinan “oposición y cooperación” como el fútbol.

Por otro lado, para Manuel Zorrilla⁶, médico de la Casa Nacional del Niño, en Chile, el juego es una herramienta fundamental y necesaria para el desarrollo biológico y neuronal del niño; y afirma que el juego interviene directamente en el desarrollo cognitivo.

Al preguntar a los maestros de primaria del Colegio sobre el significado del juego, todos coinciden en decir que es una actividad netamente placentera que puede contribuir al desarrollo de hábitos y capacidades útiles para el desarrollo del niño; sin embargo, al preguntarles si es posible enseñar jugando dentro del aula, son muchas y diversas las opiniones, sin hallarse un punto de común acuerdo.

Con base en lo anterior, podemos decir que el juego es una actividad necesariamente placentera, la cual se caracteriza por ser libre, separada, incierta, ficticia, reglamentada e improductiva. En el juego se crean relaciones sociales de cooperación y oposición necesarias para el desarrollo de capacidades ciudadanas. De igual manera, el juego contribuye de manera directa al desarrollo biológico y neuronal del niño.

Procesamiento de recolección de información: Este es quizás uno de los procesos más complejos del proceso investigativo, ya que es el momento en que se produce un entrelazamiento de las operaciones de recolección de datos, transcripción, codificación, categorización, clasificación, análisis e interpretación de la información a lo largo de todo el proceso; lo cual refleja, de algún modo, el carácter holístico de la investigación cualitativa.

El procesamiento de la recolección de la información se dividió en dos fases: en la primera, encontramos una categorización detallada de los diferentes juegos observados en el Colegio durante tres años. Esta categorización se contrasta y analiza con los aportes de Roger Callois en su libro *Los juegos y los hombres*; y con la teoría de la acción motriz de Pierre Parlebas recogida en su libro *Juegos, deportes y sociedades*, con el fin de actualizar y de contextualizar los conceptos.

Durante tres años fueron observados y filmados estudiantes mientras jugaban en diferentes contextos del Colegio, dicho material generó el siguiente análisis comparativo entre las teorías de los autores con las prácticas jugadas de los niños y niñas del Colegio.

4 Callois, Roger (1986). *Los juegos y los hombres*, Fondo de Cultura de España.

5 Pierre, Parlebas (2001). *Juegos, deportes y sociedades*. Editorial Paidotribo, Barcelona.

6 *Revista Chilena de Pediatría*, edición No. 75, Santiago, 1998.

FASE UNO CATEGORIZACIÓN DE LOS JUEGOS	
Según Roger Callois	Según Pierre Parlebas
Juegos de competencia, donde mis habilidades deciden: Son todos esos juegos donde el resultado depende de las habilidades del participante y los jugadores compiten en igualdad de condiciones (carreras, canicas o cogidas).	Juegos de cooperación y oposición: Cuando dos jugadores o más se relacionan entre sí y juegan en equipo para vencer o ganar a otro equipo o jugador y no ser vencidos por estos.
Juegos de azar, donde el destino decide: Aquellos juegos donde la suerte define los resultados. La duración es tan incierta como el pronóstico del fin; cualquiera puede ganar con algo de suerte (parqués, o piedra papel y tijera).	Juegos de oposición: Son aquellos en que la relación que se da entre los jugadores tiene la única intención de vencer al otro.
Juegos de rol, donde juego a ser otro: Son los juegos donde dejo de ser yo para asumir roles diferentes, como un policía, un ladrón o un pirata, jugar a la mamá y al papá, a ser estrella mundial de fútbol o el superhéroe de moda.	Juegos de cooperación: Cuando el jugador se relaciona con el otro para juntos cumplir la meta y el objetivo del juego; ambos juegan para lograr el mismo objetivo.
Juegos de vértigo, donde lo que importa es desestabilizarse: En estos juegos el objetivo es desestabilizar al máximo el cuerpo humano. Sentir vacíos, mareos y pánico es el ingrediente especial de esta clase de juegos. Girar y girar hasta marearse, jugar en el pasamanos o lanzarse de un tobogán.	Juegos en terreno estable e inestable: Cuando el lugar o terreno donde se juega es conocido o desconocido por los jugadores. Esta relación con el contexto influye notablemente en el juego por aportar condiciones vertiginosas, o todo lo contrario, de seguridad y de confianza.

○ FASE DOS: CREACIÓN DE UN JUEGO PARA ENSEÑAR

¿Es posible enseñar jugando en el aula de clase? A pesar de los diferentes puntos de vista de los maestros y las directivas (algunos lo consideran viable, otros no), se diseñó un juego y se implementó en clase para responder esta incógnita. Este juego debía tener en cuenta todas las características, categorías y formas de jugar descubiertas en esta investigación. Se buscó respetar al máximo la esencia natural del juego para crear uno con estas características:

- Actividad placentera y divertida.
- Actividad libre, separada, incierta, ficticia, improductiva y reglamentada.
- Con aporte al desarrollo neuronal y cognitivo del niño, y que aborde con éxito el tema que el maestro pretende enseñar.
- Con espacios donde se manifestaran las cuatro categorías del juego: azar, vértigo, competencia y rol.
- Finalmente, el juego debe proporcionar al niño la posibilidad de jugar de las dos maneras que propone Callois: las formas “*paidia*” y “*ludus*”.

Teniendo en cuenta lo anterior, se diseñó el juego *Con Sentidos*; que busca enseñar una capacidad ciudadana llamada “sentido de la vida, del cuerpo y la naturaleza”. Durante varios meses se implementó este juego en las clases de educación física de grado cuarto de primaria y se realizaron registros filmicos para posteriormente observar y analizar detalladamente la experiencia y obtener conclusiones.

El diagnóstico previo fue muy importante para elegir el tema que se abordaría durante el juego, y constatar realmente que los niños y niñas iban a aprender jugando.

○ ENTONCES, ¿SE PUEDE JUGAR EN SERIO?

Con respecto a la pregunta que dio inicio a esta investigación, podemos concluir que no es posible enseñar jugando en el aula. Si bien es cierto y se demostró que es viable realizar actividades distintas en clase y que en

FASE UNO			
¿A QUÉ JUEGAN LOS ESTUDIANTES HOY?			
Análisis basado en la teoría de Callois	Observaciones	Juegos que practican los estudiantes	Análisis basado en la teoría de Parlebas
<p>Competencia</p> <p>Según lo observado, se puede concluir que estos juegos pueden contribuir notoriamente en el desarrollo de habilidades motrices y psicomotrices. La velocidad, la fuerza, el tiempo y el espacio son factores protagonistas en la práctica de este tipo de experiencias.</p>	<p>Estos juegos de competencia son los más practicados por niños y niñas de todas las edades. Casi el cincuenta por ciento de los juegos observados eran de competencia. Se evidencian juegos de competencia motrices y cognitivos. La "apuesta" de dinero aparece en los grados cuarto y quinto, mientras que los grados inferiores apuestan el juguete (la canica, la carta o el "tazo" con que juegan).</p>	<p>Fútbol, escondidas, canicas, "tazos", "la lleva", ponchados, carreras de velocidad, vencidas, trompo, yo-yo, juegos de manos.</p>	<p>En esta categoría de juegos se pueden observar las relaciones de tipo "cooperación-oposición"; ya que la mayoría de estas experiencias las realizan conformando dos equipos que compiten entre sí para vencer. Los jugadores de un equipo trabajan cooperativamente para oponerse al otro e intentar vencerlo.</p>
<p>Azar</p> <p>Los juegos de azar favorecen al desarrollo de habilidades cognitivas, como la memoria, la concentración y la atención. Juegos de cartas y de fichas, dados y apuestas mejoran los procesos cognitivos superiores.</p>	<p>El azar, más que un juego, se evidencia dentro del colegio la mayoría de veces como una estrategia para elegir, ya sea a los compañeros de equipo, el lado de la cancha o quién inicia primero. Muy pocas veces se observan juegos donde el azar sea el protagonista, excepto en los juegos de mesa. En algunos casos se observan juegos de azar con cargas sexuales como el juego de "pico de botella".</p>	<p>Cartas de personajes como Yu-Ji-Ho, piedra-papel-tijera, pico de botella, zapatico cochinito, parqués, escalera.</p>	<p>Durante la observación de este tipo de juegos se identifica de manera concreta una relación de tipo "oposición" en la medida que un jugador compete contra otro con la única intención de vencerlo y ganar.</p>
<p>Rol</p> <p>Este tipo de prácticas fortalecen en el niño las habilidades sociales por su gran aporte teatral y creativo. La imitación de comportamientos sociales o imaginarios genera aprendizajes comportamentales.</p>	<p>Los juegos de rol se evidencian más en los niños pequeños (ciclo Uno) que en los grandes, mientras que los pequeños imitan seres imaginarios como zombis e imitan familiares, como la mamá y el papá, los grandes optan por imitar personajes de la TV y a deportistas famosos.</p>	<p>Al papá y la mamá, zombis, jugadores de fútbol, policías y ladrones, personajes de la TV.</p>	<p>En la mayoría de juegos de rol se pueden observar relaciones de tipo cooperativo entre los jugadores, ya que con el objetivo de lograr la misma tarea, cada estudiante asume un rol e intenta realizarlo de la mejor manera.</p>
<p>Vértigo</p> <p>En los juegos de vértigo el niño descubre la importancia de desarrollar ciertas habilidades afectivas como el autocuidado, el autoconocimiento y la autoestima.</p>	<p>Estas prácticas de vértigo suelen ser improvisadas y de corta duración; la mayoría de veces resultan de una travesura que termina en una serie de repeticiones de aventura por parte de los compañeros. Suelen ser mal vistas por los profesores y la gran mayoría terminan en amonestación.</p>	<p>Salpicar charcos, rodar por barandas de escaleras, rodaderos, pasamanos, saltar al vacío, dar giros y botes, entre otros.</p>	<p>Las relaciones que se establecen con este tipo de juegos son más entre el jugador y el medio, es decir, el estudiante busca un terreno apropiado para sentir el vértigo y escenarios inestables como montañas, charcos, rodaderos, cuerdas y pasamanos son los más deseados.</p>

ocasiones se logra el aprendizaje, analizar los tres contextos en los que se desenvuelve el juego en el colegio (juego libre, juego en clase y teoría del juego) permite concluir que el juego posee características especiales que van en contra de la forma de educar en el colegio. Es necesario modificar la forma de enseñar en primaria para poder intentar estrategias con juego en el salón de clase.

FASE DOS ¿SE PUEDE ENSEÑAR JUGANDO EN EL AULA?

NOMBRE DEL JUEGO: Con Sentidos. Una manera divertida de conocer nuestro cuerpo.

OBJETIVO COGNITIVO: Enseñar el funcionamiento, cuidado e importancia de los cinco sentidos, abordando la competencia ciudadana "Sentido de la vida, del cuerpo y la naturaleza".

OBJETIVO LÚDICO: Respetar al máximo todas las características que debe tener un juego para que sea placentero.

OBJETIVO AFECTIVO: Fortalecer la autoestima, el autoconocimiento y el autocuidado en los niños y niñas.

POBLACIÓN: Veintitrés estudiantes de grado cuarto de primaria del Colegio Jorge Soto del Corral, doce niñas y once niños, de edades entre los diez y once años de edad. El Colegio se encuentra ubicado en el centro oriente de Bogotá, y la mayoría de los niños y niñas viven en un contexto que ofrece pocas herramientas para un desarrollo humano de calidad. Por ello, el colegio es el único lugar donde desarrollan de manera óptima sus capacidades ciudadanas.

METODOLOGÍA	ACTIVIDAD	RESULTADOS
Se realiza una prueba escrita muy dinámica para identificar el conocimiento previo de los jugadores sobre el tema, y de este modo proponer un punto de partida.	"Bert, Sherman y el mundo", guía para colorear, rellenar y completar. Aborda el tema del sentido de la vista (cómo funciona, su cuidado e importancia).	De los veintitrés niños ninguno conoce las partes del ojo, y sólo la mitad son consientes del cuidado. Todos participaron en la actividad.
Como fase de calentamiento y apropiación del material se propone generar un espacio de desorden y anarquía lúdica, acudiendo a una de las dos formas de jugar ("padia").	"Mirando y jugando". Durante quince minutos jugaremos con todo lo que vemos en el salón; podemos jugar lo que queramos y con quien queramos, no hay reglas. ¡A disfrutar!	Hubo bastante desorden; rompieron algún material para el juego y pintaron unas paredes. El ruido producido generó malestar en algunos docentes.
Se genera espacio para uso del rol. De esta manera presentamos algunos conceptos importantes para la realización del juego.	"Por qué tengo un ojo repetido". Los estudiantes observaron un video de Sherman y Bert explicando el funcionamiento de los ojos. Actuarán algunos jugadores.	La mayoría estuvo atenta al video; otros, se aburriron y charlaron durante la presentación. Les dio pena actuar.
Se definen los equipos usando el azar como herramienta; creación de zonas de juegos y roles de cada jugador.	"me pido a" por medio de un sorteo con pimpones y "chis pum papas" armaremos los equipos y las zonas de juego.	Fue lo que mas disfrutaron, sin embargo, algunos no quedaron contentos con los resultados.
Por medio de la competencia y el vértigo se realiza la actividad principal, sin descuidar los objetivos cognitivos, lúdicos y afectivos.	"Ojo con el ojo". Los equipos pasarán una serie de pruebas y competencias muy divertidas aprendiendo todo sobre el ojo humano y su cuidado.	Algunos intentaron hacer trampa; otros, se preocupaban más por la actividad motriz que por el conocimiento que se abordaba.
Acudiendo a la forma de jugar "Ludus" se realiza una actividad individual y organizada con el fin de fortalecer el aprendizaje deseado.	"Soy el mejor". Cada jugador pasará el circuito de juego de manera individual mientras los demás lo apoyan y ayudan desde el pupitre.	Los estudiantes se distraían y aburrían mientras les tocaba pasar; algunos hacían 'barra' mientras su amigo pasaba.
Finalmente, se realiza una evaluación para verificar los resultados obtenidos.	"Bert, Sherman y el mundo". La misma guía usada al principio de la actividad.	Sólo once estudiantes mejoraron su resultado con respecto al inicial.

El juego es una actividad libre e incierta: no se conoce el tiempo o los resultados de antemano; además, el jugador puede abandonar y retirarse cuando quiera, algo que un maestro no está dispuesto a permitir durante la clase

Es muy difícil, por no decir imposible, realizar una actividad placentera para treinta estudiantes a la vez. Por ello, los estudiantes se reúnen en recreo a jugar teniendo en cuenta sus gustos e intereses lúdicos. Que un curso completo comparta de manera unánime estos intereses es algo imposible de encontrar. Por otro lado, el des-

orden y la trampa son características válidas cuando se juega, pero no cuando se enseña en clase. El maestro quizás pueda desarrollar concursos controlados y limitados, pero eso no es jugar.

Ahora bien, el niño siempre aprende algo cuando juega, pero él es quien decide qué, cuando, cómo, dónde y con quién aprende, de modo que esos espacios libres son muy provechosos y necesarios para ellos. En el juego se presentan aprendizajes motrices, cognitivos, sociales y/o afectivos, que son de suma importancia pues evidencian de manera directa la “vocación” y el “elemento” que posee el niño, que será una herramienta para crear su futuro. Por tanto, es necesario y obligatorio que el niño en primaria juegue una buena cantidad de tiempo, por lo que media hora de descanso diaria contra cinco horas de aula es algo inequitativo, aburrido y va en contra de la naturaleza infantil. El maestro debe jugar más con sus estudiantes, eliminar las relaciones de poder que hay en el aula y convertirse en un jugador.

En conclusión, todo niño está preparado para aprender jugando, pero el sistema educativo, por lo menos en desarrollado en el Colegio Jorge Soto del Corral no está preparado para enseñar jugando.

Jugar en serio es reconocer el valor protagónico que tiene el juego en el desarrollo cognitivo, social, cultural y placentero del estudiante, respetando sus características amenas, gratas y naturales. Jugar en serio es disfrutar ser profesor de primaria y arriesgarse a aprender sus juegos, dejar por un rato los mitos sociales de poder que esclavizan nuestra profesión sin dejar de lado nuestro compromiso con el desarrollo humano.

○ QUÉ SE OBTIENE CUANDO JUGAMOS EN SERIO

Fue posible categorizar las diferentes formas de jugar realizando un análisis comparativo con la teoría de Roger Callois y de Pierre Parlebas, coincidiendo en términos y en conceptos. Esto permitió conocer los intereses lúdicos de los estudiantes y encontrar los aprendizajes que se pueden desarrollar en el juego.

Se logró conocer el punto de vista de maestros, estudiantes y directivas sobre el uso del juego dentro del aula, generando no sólo un debate constante y productivo con respecto al tema, sino que también fue posible articular este discurso cotidiano con la teoría y con los hábitos lúdicos de los estudiantes.

Gracias al debate construido, durante los últimos tres años el juego ha sido protagonista latente y constante en el Colegio. Si bien hay diferencias conceptuales entre los maestros, son muchas las actividades institucionales que se han realizado por medio del juego, como el Foro Institucional, comparsas y programas locales.

Se fortaleció el área de educación física en la primaria, articulando los contenidos con el PEI y el proyecto de Convivencia y ciudadanía. De esta manera en las clases de educación física el niño no sólo aprende a moverse sino también descubre formas de ser, hacer, gozar y sentir.

Por último, se realizó un documental audiovisual como producto final y como evidencia del proceso. Este video de treinta minutos explica de manera explícita y entretenida todo el proceso. De igual manera, el documental ha servido como material de apoyo y de consulta para otros maestros y para los padres de familia. El documental puede ser visto en la página www.danielortiz.co y en [www.youtube.com](http://www.youtube.com/watch?v=Nen0bA-AU4I), link: <http://www.youtube.com/watch?v=Nen0bA-AU4I>.

BIBLIOGRAFÍA

- Galeano Marín, María Eumelia. *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín. FULAM (2000).
- Spencer, Herbert. *Principios de sociología*. Madrid, Mac Graw Hill (1992).
- Revista Chilena de Pediatría*. Edición No. 75. Santiago, 1998.
- Reyes Navia, Rosa Mercedes. "El juego, procesos de desarrollo y socialización, UPN, CIUP, Colciencias (1993).
- Callois, Roger. *Los juegos y los hombres*. Fondo de Cultura de España (1986).
- Parlebas, Pierre. *Juegos, deportes y sociedades*. Editorial Paidotribo, Barcelona (2001).
- SED Bogotá (2013). *Planes integrales de educación para la ciudadanía y la convivencia*.
- Entrevistas realizadas a docentes, estudiantes y directivas del Colegio Jorge Soto del Corral, Externado Nacional Camilo Torres y Colegio Los Pinos (2010, 2011, 2102).

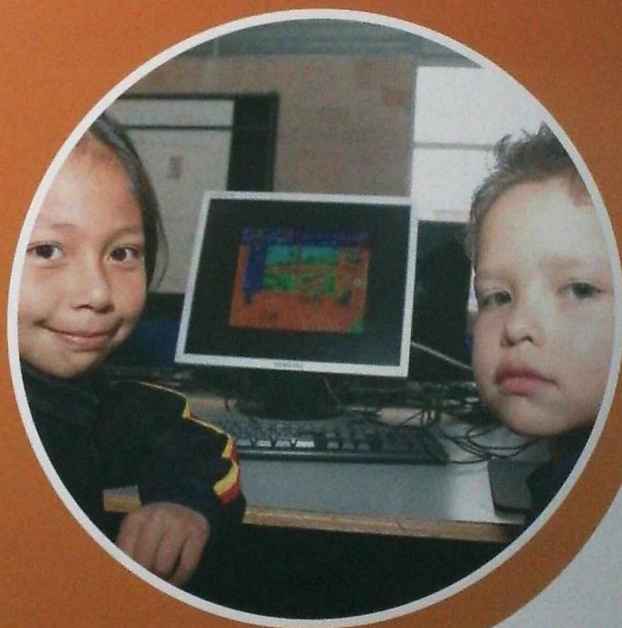


DESARROLLO DE VIDEOJUEGOS COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LA INFORMÁTICA

- Fredy Nelson Ramírez Espinosa

Especialista en tecnologías de la información aplicadas
a la educación

Universidad Pedagógica Nacional. Docente del Colegio
Cundinamarca, IED.



○ PROBLEMA

Desde la década de los años ochenta la informática incursionó en el discurso político como un objetivo social, cuando en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1986 fueron consideradas “instrumento privilegiado del desarrollo en la sociedad moderna (Parra 2010)”. Entonces, se decide...

[...] implementar algunos programas dirigidos a “familiarizar” al pueblo colombiano con los instrumentos modernos de recolección y procesamiento de información, a través del establecimiento de instituciones públicas que permitan el uso gratuito de computadores, a través de la organización de seminarios sobre la materia y mediante el estímulo a las instituciones educativas para que siguieran un camino similar; también, mediante la introducción de la Informática y la Telemática en la educación a distancia y en las campañas de alfabetización y rehabilitación de zonas de violencia.

Con el fin de disminuir la brecha digital, durante los últimos diez años las administraciones de Bogotá han dotado a las sedes educativas de tecnología y se ha formado a los docentes para que las incluyan en su quehacer pedagógico. Pero, debemos tener en cuenta que nuestros estudiantes con computadores, tabletas y celulares—donde interactúan con juegos y redes sociales—nos han facilitado el proceso de alfabetización digital, principio fundamental de la informática.

El Ministerio de Educación Nacional publicó en junio de 2012 los resultados de la investigación sobre los principales intereses de nuestros estudiantes, que son: búsqueda de información, entretenimiento y relación con los demás. La nueva infraestructura tecnológica, los intereses de nuestros estudiantes por el entretenimiento y por el cambio de nuestros programas académicos de Informática, que se limitan a los procesadores de texto, las hojas de cálculo y el programa *PowerPoint*, surge la pregunta: ¿Qué incidencia tiene usar videojuegos como estrategia pedagógica en la enseñanza de la informática?

○ JUSTIFICACIÓN

Aunque los enfoques vigentes centrados en los diversos modelos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje no privilegian el contenido memorístico sino la aplicabilidad que se da a esos contenidos en diferentes contextos y situaciones, la opinión se centra en que el principal propósito en la gran mayoría de las instituciones educativas es transmitir aprendizajes. Esa visión ha generado la necesidad de una transformación, para que los estudiantes sean capaces de crear y de desarrollar operaciones intelectuales de gran calidad, contar con instrumentos de conocimiento, habilidades y destrezas para vivir en sociedad (Zubiria, 1994).

En la actualidad, el acceso a la gran cantidad de información proveniente de diversos medios y dar respuesta a los vertiginosos cambios que impone la sociedad del conocimiento se requiere el desarrollo de procesos superiores de pensamiento, entre los cuales se encuentra la adquisición de competencias pedagógicas como analizar, interpretar y proponer. Para ello, es necesario desarrollar ambientes de aprendizaje no sólo para aprender a manejar programas y solucionar problemas matemáticos sino para enfrentar las situaciones cotidianas que depara la vida, donde las capacidades de asociación, de análisis, de argumentación, de razonamiento, de inducción, de deducción, de inferencia y de creatividad son fundamentales para incrementar la capacidad de aprendizaje y mejorar la toma de decisiones.

En las aulas de informática del Colegio Cundinamarca, ubicado en la Localidad de Ciudad Bolívar, se pudo observar en los estudiantes un marcado interés por los juegos y por todas las herramientas y artefactos tecnológicos que permiten acceder a mundos y ambientes diversos donde pueden expresar, experimentar e interactuar con el conocimiento de forma espontánea y creativa.

Además, es frecuente observar apatía y rechazo por todas aquellas prácticas tradicionales repetitivas y memorísticas que son empleadas a diario en algunas instituciones educativas; donde el maestro es el poseedor del conocimiento y los estudiantes son individuos pasivos que sólo escuchan y copian sin la posibilidad de participar en la construcción de su conocimiento.

Teniendo en cuenta que la comunidad educativa y los estudiantes objeto de la presente investigación presentan competencias básicas en Informática, y que ésta genera gran interés y motivación; y la necesidad de la es-

cuela de propiciar espacios nuevos y creativos que permitan formar a educadores y educandos con proyección, capacidad de trabajo colaborativo, y de compartir conocimientos para obtener mayor eficacia en la aplicación de prácticas creativas e innovadoras en cualquier área del conocimiento, se plantea la construcción de un ambiente virtual de aprendizaje para la creación de videojuegos, pues hay allí recursos digitales que promueven y fortalecen los procesos superiores de pensamiento.

○ OBJETIVO GENERAL

Determinar la incidencia que tiene la creación de videojuegos como estrategia pedagógica en la enseñanza de la informática en estudiantes de los grados 9° y 10° del Colegio Cundinamarca, jornada de la tarde.

○ OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los diversos intereses y deseos de los estudiantes en la elaboración de videojuegos.
- Orientar el desarrollo de videojuegos a través de un ambiente virtual de aprendizaje para el desarrollo en los estudiantes de procesos superiores de pensamiento.
- Potenciar el desarrollo de procesos superiores de pensamiento a través de la planeación y la elaboración de videojuegos.
- Desarrollar habilidades en el uso de diferentes herramientas digitales para la elaboración de videojuegos que potencien la creatividad y la comprensión de la informática.
- Potenciar la competencia de argumentación a través de la realización de una jornada de socialización de los videojuegos creados.

○ MARCO DE REFERENCIA

Enseñar para la Comprensión con nuevas tecnologías

La Enseñanza para la Comprensión exige que los estudiantes den sentido a aquello que aprenden en lugar de memorizar meramente datos y fórmulas. Por consiguiente, el currículo debería organizarse alrededor de los temas que son significativos para ellos; además de los importantes contenidos de las materias a enseñar. Si la comprensión incluye la capacidad de reflexionar empleando nuestros conocimientos, es evidente que los temas del currículo deberían no sólo “cubrirse” sino “descubrirse” de modos que alienten la indagación continua. Los docentes son más eficaces para guiar una investigación cuando ellos mismos encuentran fascinantes los temas (Stone, 2006).

En el cuadro de la página siguiente se pueden observar cada uno de los componentes fundamentales de esta estrategia, que responden a las preguntas y las respuestas centrales de la enseñanza: ¿Qué debemos enseñar? Tópicos generativos. ¿Qué vale la pena comprender? Metas de comprensión. ¿Qué debemos enseñar para comprender? Desempeños de comprensión. ¿Cómo pueden saber lo que comprenden y cómo desarrollar una comprensión más profunda? Evaluación continua y comunidades reflexivas cooperativas.

○ VIDEOJUEGOS

Los videojuegos son una clase de *software* con imágenes y sonido que funciona sobre diferentes plataformas. *Colombia Digital*, en su artículo “Videojuegos: cada vez más populares (1° de enero, 2012); describe que 25% de los usuarios son menores de 18 años y que, además, se convierten en jugadores regulares aumentando el promedio de edad de los jugadores de videojuegos. Redes sociales como Facebook también se convirtieron en plataformas para videojuegos; actualmente, más de 290 millones de usuarios las utilizan con este fin, sin contar que se estima que para el 2015 el mercado mundial de videojuegos ascenderá a 82 mil millones de dólares.

○ METODOLOGÍA

La implementación de esta propuesta se desarrolla en cuatro fases. A pesar que se diferencia la intencionalidad de cada una, el tiempo de implementación es prácticamente simultáneo. Para facilitar su comprensión se hace una división de acuerdo con el rol ejercido.

Rasgos clave del marco de la Enseñanza para la Comprensión

Tópicos generativos

- Están conectados con múltiples ideas de la propia materia y de las demás.
- Son auténticos, accesibles e interesantes para los alumnos.
- Son fascinantes e inspiradores para los docentes.
- Pueden abordarse desde una variedad de ángulos y a través de una amplia gama de materiales curriculares y de tecnologías disponibles.
- Tienen la cualidad de "inagotables", lo cual genera la indagación continua y la recompensa.

Metas de comprensión

- Están claramente definidas y han sido expresadas abiertamente.
- Se concentran en las grandes ideas, más allá de memorizar datos y repetir rutinas.
- Abarcan múltiples dimensiones: conocimiento, métodos de indagación y razonamiento, propósitos para el aprendizaje y formas de comunicación.
- Están conectadas de manera coherente de modo que los objetivos de una lección particular se relacionan con los objetivos de largo plazo y con otros más generales o hilos conductores.

Desempeños de comprensión

- Desarrollan y demuestran la comprensión de los objetivos fijados.
- Demandan un aprendizaje activo y un pensamiento creativo para expandir las mentes de los estudiantes.
- Construyen la comprensión mediante actividades en secuencias que parten de una "etapa de exploración" preliminar, pasan por una investigación guiada y arriban a un desempeño final de integración.
- Demandan una variedad de ricas perspectivas y de inteligencias múltiples.

Evaluación continua

- Se basa en criterios explícitos y públicos directamente relacionados con las metas de comprensión.
- Se efectúa con frecuencia y genera sugerencias para mejorar el rendimiento.
- Incluye evaluaciones informales incorporadas al aprendizaje, así como estructuras y productos más formales.
- Utiliza fuentes múltiples: autoevaluaciones y evaluaciones de los pares, así como la retroalimentación suministrada por docentes, instructores y otros.

Comunidades reflexivas cooperativas

- Apoyan el diálogo y la reflexión basados en objetivos compartidos y en un lenguaje común.
- Toman en consideración diversas perspectivas.
- Promueven el respeto, la reciprocidad y la colaboración entre los miembros de una comunidad para alcanzar logros comunes, además del buen desempeño individual.

1) Fase diagnóstica

Estudiante. En esta fase el estudiante contesta una encuesta sobre sus intereses y la posible participación en un curso sobre videojuegos.

Docente. En esta fase el docente crea un formulario en la aplicación Google Docs para preguntar los intereses de los estudiantes y la motivación para participar en un curso sobre videojuegos que le permitan ejercitar su mente (evidencia 1).

2) Fase de planificación y construcción

Estudiante. En esta segunda fase el estudiante crea un *blog* con una plantilla referente a videojuegos, donde, en la primera entrada, contesta preguntas como: ¿Cuál es su videojuego favorito? ¿Cuál es el tema del videojuego que quiere realizar? ¿Con cuáles personajes? ¿Con cuales escenarios?, y otras más. Debe crear el *link* del *blog* en el espacio asignado en el aula virtual (evidencia 2).

Docente: En esta fase se busca y se selecciona un modelo pedagógico que pueda usarse en un curso acerca de videojuegos; el modelo seleccionado es "Enseñar para la Comprensión con nuevas tecnologías".

Se busca y se selecciona un *software* libre en el que se puedan diseñar y construir videojuegos de manera sencilla. El programa elegido es Kodu Game Lab.

Se construye el curso de videojuegos en lenguajes HTML5 y CSS3 sobre la plataforma Moodle—con la que cuenta el Colegio— y se incluyen los logros, que son las metas de comprensión, el cronograma, un foro de ayuda, recursos como vídeos, archivos para Acrobat, descargas, webgrafía, videoconferencia y evaluación (evidencia 3).

Se crea un espacio para compartir y retroalimentar los *blogs* creados con las entradas correspondientes a la primera fase del modelo pedagógico, que corresponde al tópico generativo.

Se crean los espacios para compartir y retroalimentar los avances de cada uno de los videojuegos, que según el modelo, corresponde a los desempeños de comprensión.

3) Fase de intervención hacia la comunidad educativa

Estudiante. Presenta ante el curso su videojuego por medio de pequeños avances. El primero lo presenta en forma de secuencia de imágenes; toma los “pantallazos”, guarda y edita las imágenes para subirlas en el mejor formato gráfico al sitio Web <http://www.flickr.com>, para luego incrustarlas en su *blog* mediante su correo institucional. Otro de los avances consiste en crear un vídeo explicando su videojuego y promocionarlo subiéndolo al sitio Web <http://www.youtube.com>, o a <http://www.vimeo.com>; después de crearlo en *Movie Maker*. Para compartir y descargar el videojuego los estudiantes debían guardar, comprimir y subir a la aplicación Google Drive o al sitio Web <http://www.dropbox.com> (evidencia 4).

Docente. Organiza para el día de la Ciencia un espacio y una rotación para mostrar los mejores videojuegos a la comunidad educativa (evidencia 5).

4) Fase de análisis y evaluación

Aunque esta fase aparezca como la última, es en realidad un proceso dinámico, continuo y sistemático que está presente en todos los momentos. Esta fase permite recoger, revisar, reestructurar y replantear la investigación, las estrategias y los cambios tecnológicos teniendo en cuenta la relación entre los logros obtenidos y los objetivos planteados.

Estudiante: Publica en su *blog* los avances del videojuego (desempeños de comprensión) para ser evaluados y retroalimentados no sólo por el docente sino por sus compañeros. Al finalizar, socializa su videojuego en el *blog* que corresponde en el modelo utilizado a la sección de Desempeño de síntesis.

Docente. Evalúa, asesora y retroalimenta los avances y el videojuego completo.

○ POBLACIÓN

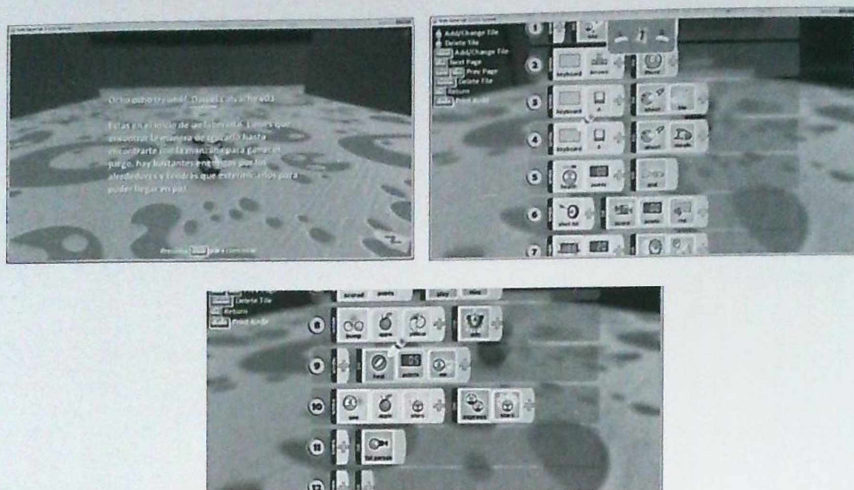
Esta propuesta está orientada a una comunidad educativa que cuenta con aproximadamente 3.800 estudiantes repartidos en las dos jornadas. De los 1.900 estudiantes de la jornada de la tarde se toma una muestra de noventa estudiantes que en la actualidad cursan los grados 9º y 10º, en el Colegio Cundinamarca IED, de la ciudad de Bogotá D. C., Colombia.

○ RESULTADOS

Para analizar en detalle los resultados de la investigación tomaremos como referente uno de los videojuegos:

Como se observa en la imagen de presentación en la página siguiente, el videojuego consiste en conducir una motocicleta en un laberinto y hallar una manzana sin dejarse eliminar de una serie de enemigos. Pero, ¿qué elementos de programación componen este videojuego? Observemos el código de programación que el autor utilizó para la motocicleta, el primer elemento del videojuego.

En la segunda línea, utilizó el teclado como dispositivo de entrada de datos, para que cuando el usuario presione las flechas de dirección la motocicleta se mueva; para la segunda y la tercera línea utilizó las teclas correspondientes a las letras A y S para disparar unas pequeñas esferas llamadas *blip* y también para lanzar misiles. Para



la quinta instrucción, programa la “vida” del motociclista de modo que ésta nunca sea un valor igual a cero, pues, de otro modo, el jugador perdería y finalizaría el juego. Para la sexta instrucción aumenta el marcador, que aparecerá en rojo; o que el jugador dispare usando como blanco a los enemigos. La séptima instrucción introduce un ruido seleccionado de manera aleatoria, y se escucha cuando el jugador arriba a veinte puntos. La octava instrucción manifiesta que cuando encuentre la manzana amarilla el jugador vengza en el juego. La novena instrucción declara que cuando el jugador sume cinco puntos aumentará el nivel de “vida” del avatar, mientras que la décima instrucción establece que cuando el motociclista observe y luego choque una manzana roja aparezcan estrellas en la pantalla. En la última instrucción, el autor dispone la cámara principal en modo de primera persona.

La anterior explicación no pretende enseñar a programar en la aplicación *Kodu Game Lab*, sino resalta que el estudiante, al realizar la programación del videojuego, sin notarlo, potencia el uso de procesos cognitivos superiores y emplea los principios fundamentales de la programación, como:

a) Manejo de variables, donde puso en juego procesos cognitivos superiores como asociación, análisis y razonamiento; b) Aleatoriedad, donde desarrolló la inferencia y la deducción; c) Las instrucciones de control e instrucciones condicionales, en las cuales empleó la inducción, la argumentación, el análisis y la abstracción.

Por último, durante este trabajo de investigación se pueden observar las diversas expresiones de creatividad que manifestaron los estudiantes durante la elaboración de los videojuegos.

El periódico inglés *The Guardian*, en una serie de artículos titulados “Teach children how to write computer programmes”, describe detalladamente los beneficios que ofrece programar, como son: creatividad, flexibilidad cerebral, pensamiento lógico, y análisis y resolución de problemas. Por otro lado, se observa que los estudiantes incorporaron en sus *blogs* otros conocimientos fundamentales de informática básica como: utilizar y compartir archivos, plantillas, imágenes, sonidos y videos.

○ CONCLUSIONES

La creación de videojuegos permite que los estudiantes representen su conocimiento de forma creativa y lógica, involucrando elementos de programación de manera fácil y agradable.

La elaboración de videojuegos por parte de los estudiantes permite potenciar de manera dinámica e inconsciente procesos superiores de pensamiento como la abstracción, al realizar la planeación de los juegos y el aná-

lisis y al tener en cuenta la interacción de cada uno de los elementos utilizados en la *interface*, el razonamiento, para establecer las reglas y las normas; la inducción y la deducción, para establecer la estrategia del juego; y la argumentación, cuando hicieron la socialización del mismo ante sus compañeros, y sustentar sus propuestas y responder las preguntas de los asistentes a la socialización.

La incorporación de herramientas digitales que permitan la creación de videojuegos propicia en los estudiantes el desarrollo de procesos superiores de pensamiento como la planeación de estrategias, la toma de decisiones y la solución de problemas.

El Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) o aula virtual, como la llaman los estudiantes, propicia espacios de trabajo en casa, generando hábitos de estudio y nuevas formas de comunicación, de divulgación, de interacción y de participación de la comunidad educativa, cautivando su atención, interés y entusiasmo en los procesos formativos de la informática que se realizan en el colegio.

El AVA permite compartir las actividades realizadas y continuar abordando temas vistos en clase de manera divertida y creativa, partiendo de los intereses de los estudiantes e integrando competencias básicas de informática.

BIBLIOGRAFÍA

- Altablero (2004). Revista del Ministerio de Educación Nacional, N° 29, p. 4. Recuperado el 29 de noviembre de 2011, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-31330_tablero_pdf.pdf.
- Ambientes de Aprendizajes con TICS, Colegio Las Américas, IED. Recuperado el 10 de junio de 2011, de <http://tecnoclases.files.wordpress.com/2011/05/informaticaconstructiva2011.pdf>.
- De Zubiria Samper, Julián (1994). *Los modelos pedagógicos. Tratado de pedagogía conceptual*. Colombia, Fundación Alberto Merani, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Efectos de la utilización de ambientes de aprendizaje y la construcción de micromundos en el desarrollo del pensamiento lógico. Itsemery Gómez Martínez y María del Carmen Méndez Méndez. Recuperado el 23 de mayo de 2011, de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-75574_archivo.pdf.
- García García, José. *Didáctica de las ciencias. Resolución de problemas y desarrollo de la creatividad*. Bogotá, D. C. Didáctica, Editorial Magisterio, 2003.
- La solución de problemas. Recuperado el 10 de abril de 2011, de <http://www.incocr.org/biblioteca/0008.PDF>.
- Observatorio de Educación del Caribe Colombiano (2012), Recuperado el 23 de enero de 2014, de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-307214.html>.
- Parra Mosquera Carlos Andrés (2010). *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, N° 58, septiembre-diciembre de 2010, recuperado el 1° de febrero de 2014, de <http://www.disi.unal.edu.co/~gjhernandezp/introisc/hide/EducacionEInformticaColombia.pdf>.
- Rueda Rocío y Quintana Antonio (2005). *Revista Nómadas*, N° 22, pp. 296-298, recuperado el 7 de agosto de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=105116726026>.
- Stone Wiske, Martha (2006). *Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías*. Editorial Paidós.

EVIDENCIAS

Evidencia 1

Para observar la encuesta diagnóstica, ingrese al sitio Web <http://www.colegiocundinamarca.edu.co/>. Seleccione el menú Correo Institucional. El *link* lo redireccionará al subdominio <http://correo.colegiocundinamarca.edu.co/>, que solicita los siguientes datos de ingreso: nombre de usuario: idep@colegiocundinamarca.edu.co. Contraseña: Cundinamarca.

Para ingresar a la encuesta diagnóstica, haga *click* sobre la imagen e ingrese los datos y la contraseña que se encuentran en la parte inferior de la imagen.

Evidencia 2

Para ingresar a observar los *links* de los *blogs* puede hacer *click* sobre la imagen e ingresar los datos y la contraseña que se encuentran en la parte inferior de la imagen. Nombre de usuario: idep. Contraseña: ldep2014=.

Evidencia 3

Para ingresar a observar el curso de videojuegos puede hacer *click* sobre la imagen e ingresar los datos y la contraseña que se encuentran en la parte inferior de la imagen. Los datos para observar el curso de videojuegos, son: ingresar a <http://www.colegiocundinamarca.edu.co/>. Seleccionar el menú que dice Aula Virtual. El *link* lo redireccionará al subdominio <http://virtual.colegiocundinamarca.edu.co/>, donde solicita los siguientes datos de ingreso: nombre de usuario: idep. Contraseña: ldep2014=.

Evidencia 4

El siguiente listado de *blogs* muestra algunos de los videojuegos terminados:

<http://danielklvache.blogspot.com/>

<http://aurayvaleria1.blogspot.com/>

<http://duvanysamirbecerra.blogspot.com/>

Evidencia 5

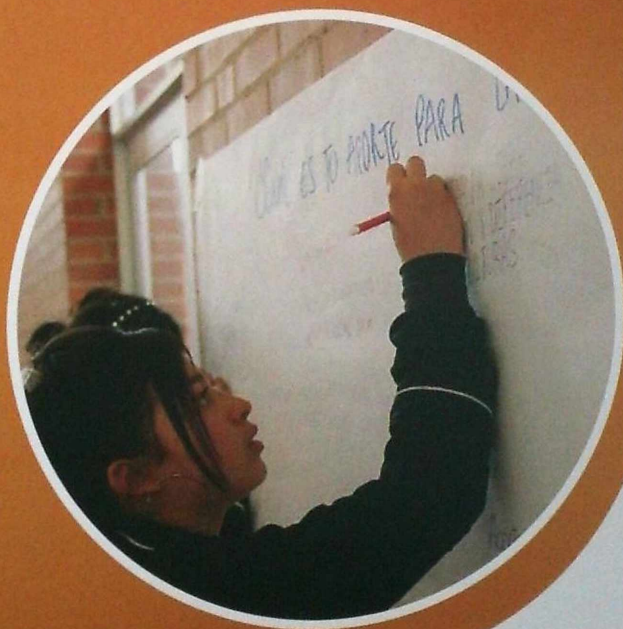
Para ingresar a la galería fotográfica debe hacer *click* sobre la imagen.



EL MURO DE LA EXPRESIÓN Y LA CONVIVENCIA

● Gladys Chacón

Docente del Colegio Virginia López de Pineda, IED.



La comunicación como posibilidad de entendimiento en los seres humanos tiene uno de sus sustentos en la expresión libre y auténtica de los que intervienen en ella. La escuela, particularmente la colombiana, no ha permitido niveles de expresión óptimos a todos los interlocutores. La expresión de los maestros es usualmente limitada por razones de poder, administrativas o de orden legal; y mucho más limitada es la de los estudiantes y la de los padres de familia. Surgen, entonces, las preguntas: ¿Cómo lograr una comunicación que genere entendimiento en una institución que tradicionalmente no reconoce la libre expresión de sus principales actores? y, ¿puede la libre expresión producir cambios en las relaciones interpersonales y traer mejoras en la convivencia escolar?

Conscientes de las mencionadas limitaciones, en el colegio Virginia Gutiérrez de Pineda nos propusimos la tarea de escuchar a los estudiantes y de escudriñar en sus manifestaciones comunicativas habituales: sus lenguajes oral y corporal más allá de lo formal y de lo que plasman en cuadernos o trabajos; nos fijamos en lo manifestado en los muros, en sus apuntes informales, en los pupitres, en los libros, en sus juegos y en sus dinámicas de relación y de validación social.

Indagaciones iniciales y actividades de sensibilización hicieron evidente la necesidad de reorientar las prácticas de aula hacia unas más activas, que ofrecieran a los estudiantes la posibilidad de la libre expresión. Surgieron encuentros de aula con temáticas diferentes, distantes de los planes de estudio tradicionales: una de ellas es el Muro de la expresión y la convivencia, espacio en el que maestros, padres de familia y, principalmente, los estudiantes, se expresen con total libertad, limitada únicamente por el respeto hacia los demás, a la institución y a los consensos construidos.

En este documento, en primer lugar, describimos el nacimiento, los cambios sufridos y las expectativas que tenemos frente al mismo; los protagonistas, el contexto en que se desarrolla, los reconocimientos que lo posicionan, tanto al interior de la institución como a nivel externo, para más adelante sintetizar sus alcances a nivel organizacional, comunicativo y político.

○ NACIMIENTO

En 2008 se fundó el Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, y como colegio nuevo, fue requerido por estudiantes provenientes de diversos lugares de este sector de la Capital. El año siguiente, la idea del Muro de la expresión y la convivencia fue construyéndose a partir de la intención de los maestros y de su deseo de ver a los estudiantes como a seres humanos integrales, y no sólo como a los niños o a los jóvenes que ocupan el espacio escolar para aprender lo que desde cada disciplina académica deben aprender al terminar un año escolar.

○ QUIÉNES SOMOS

La diferencia es lo que nos une; cada día, nos encontramos en el Colegio cerca de 2.200 niños, niñas y jóvenes, un centenar de adultos y otro tanto de visitantes ocasionales. El Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda abre sus puertas en el barrio Gloria Lara, localidad de Suba, y acoge juventudes provenientes de los sectores de la UPZ El Rincón, donde predominan los estratos Uno y Dos.

Nuestros vecinos conforman un grupo de barrios habitados por gente humilde y trabajadora proveniente de variadas regiones del país, que migraron –voluntaria o forzosamente–, en busca de mejores oportunidades, encontrando que la vida marginal en la ciudad no es tan fácil como imaginaban. El desempleo, la falta de oportunidades, el alto costo de la vida, la inseguridad y la desesperanza, entre otros factores, dejaron ver el lado áspero de nuestra ciudad. Sus hijos son nuestros estudiantes, a la vez víctimas y reproductores de estas problemáticas, y por ello vulnerables a la drogadicción, la delincuencia y el vandalismo.

En consecuencia, nuestra labor educativa se bifurca: por un lado, procuramos cumplir la tarea misional de la escuela, que consiste en impartir conocimientos disciplinares y en desarrollar habilidades y destrezas; y, por otro, subsanar los vacíos de formación humana que no han suplido las familias de nuestros estudiantes. El Muro de la expresión y la convivencia contribuye en el cumplimiento de esta doble tarea.

La lectura contextual que hicimos de nuestro capital humano nos orientó hacia la elaboración de propuestas educativas en que las necesidades, pensamientos, emociones, sensaciones, deseos y acciones de los estudiantes y los maestros fueran tenidos en cuenta.

La expresión muro se relaciona con pared o tapia. Ampliando un poco el concepto, se asocia con límite, obstáculo o barrera. Por ejemplo, el derruido Muro de Berlín, la Muralla China; o, de más reciente construcción, el muro levantado en la frontera entre México y Estados Unidos. Pero muro también es sinónimo de libre expresión como es *El muro*, colección de novelas cortas escritas por el filósofo francés Jean Paul Sartre (Sartre, 1939); en cuyo texto el protagonista expresa profundas reflexiones sobre la vida y la muerte la noche previa a su ejecución por cuenta de la dictadura española. Sinónimo de libre expresión, como el grupo de rock inglés Pink Floyd lo expresó en su trabajo discográfico titulado *The Wall* –El muro– (Waters, 1979) en el que critica la educación dogmática y doctrinaria que reinaba en Europa, y cuya huella que ha trascendido las barreras del espacio y el tiempo. En esos términos se planteó la idea del Muro de la expresión y la convivencia.

○ LA EXPERIENCIA

Los primeros fueron muros libres. Los integrantes de la comunidad educativa podían plasmar lo que desearan en el espacio físico destinado para ello (una pared de la institución adecuada para tal fin). En aquellos se reflejó el uso de lenguaje inadecuado y soez, frases descalificadoras, expresiones de rechazo, de censura y de agresividad hacia las posiciones de las otras personas; manifestaciones comunicativas cargadas de intolerancia y de ideas segregacionistas; esto trazó un nuevo horizonte.

El respeto por la diferencia, la tolerancia hacia las diferentes concepciones de vida y de desarrollo de la personalidad, el conocimiento y la valoración de los Derechos humanos, la consolidación de la democracia desde la comunicación eran una necesidad en nuestra comunidad; así que tomamos otro camino.

En consenso, se construyó el reglamento del Muro: libertad de expresión, limitada únicamente por el respeto hacia los demás, hacia las instituciones y hacia los consensos legalmente constituidos.

La alfabetización en DD. HH. también se sumó al Muro, que benefició a la comunidad en dos sentidos: primero, sirvió como herramienta para conocimiento y discusión general de los Derechos humanos; y, segundo, fomentó niveles más altos de tolerancia hacia todas las personas.

○ EL MURO COMO RESPUESTA

El Muro, como posibilidad de respuesta a las necesidades de los integrantes de la comunidad educativa –especialmente de los estudiantes– tomó fuerza y se encaminó hacia el reflejo auténtico de un conglomerado social que buscaba transformaciones en la institución escolar, fruto de una experiencia a la vez individual y colectiva.

Los integrantes de la comunidad educativa del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda construimos respuestas. Nos alienta la idea de saber que nosotros mismos podemos solucionar situaciones que desde otra mirada se constituirían en verdaderos problemas; y que las soluciones propuestas por agentes externos no serían tan consistentes. Ante un conflicto, una sugerencia o una inquietud, se escuchan diversas opiniones, diferentes miradas que se sintetizan, se critican y se evalúan; se proponen soluciones y se procura, en consenso, si es posible, hacer viable una de éstas. Esa misma idea es la que hoy en día y desde hace casi cinco años orienta la elaboración de muros temáticos.

Por muro temático entendemos un mural que da respuesta de manera específica a un interés o inquietud planteado por un grupo o por un integrante de la comunidad educativa. El contenido del muro se trabaja desde encuentros de aula destinados para ello. Entre éstos, recordamos: “Antes de hacerlo, piénsalo bien”, “Bogotá, ciudad de derechos”, “Cientos de conflictos, miles de soluciones pacíficas”, Los Derechos humanos fundamentan la convivencia pacífica”; cada uno de éstos elaborado con la intención de contribuir a la sana convivencia.

○ RECONOCIMIENTOS

Este proyecto ha entregado reconocimientos al Colegio: en 2010, participamos en la convocatoria de la Secretaría de Educación del Distrito, SED, dirigida a proyectos escolares basados en Prometeo, la alfabetización para Derechos humanos, y logramos un rubro de cinco millones para su sostenibilidad. En 2011, participamos en una convocatoria de turismo histórico y pedagógico de la Fundación Aviatour relacionada con los Derechos humanos. Catorce estudiantes acompañados por una docente viajaron a la isla Gorgona durante una semana.

En 2012, la Fundación Terpel premió el proyecto con once computadores; mientras que a los estudiantes se les invitó a una celebración con música en vivo. Finalmente, en 2013, obtuvimos el segundo lugar en la convocatoria del Fondo Nacional del Ahorro “Enfócate en el Ahorro”.

Estos, entre otros sucesos, han permitido que el Muro se proyecte ante los directivos docentes; y podemos afirmar que cambió las formas de hacer política en la institución, empoderó a los maestros, y dio la razón a los estudiantes, que –por consideraciones de jerarquía– nunca la han tenido. La huella trazada es clara: es posible transformar las prácticas pedagógicas.

○ EL MURO, SU MADURACIÓN Y NUESTROS SUEÑOS

Desde que inició la aventura Virginia Gutiérrez de Pineda, soñamos con una escuela donde el respeto por las diferencias de las personas, la solidaridad, la realización de los sueños, el optimismo y la esperanza sean realidad a partir de una mirada ética que busca dignificar al ser humano y humanizar la escuela.

El Muro es un proceso, un camino. Las primeras manifestaciones expresivas de nuestros estudiantes resultaron ser una voz que pedía a gritos ser escuchados y tenidos en cuenta. Textos gráficos y escritos manifestaban sus inquietudes y el deseo de conocer sobre temáticas distantes de los planes de estudio tradicionales; pero, las ideas “tradicionales” de currículo y de plan de estudios dificultaban el abordaje de este tipo de situaciones. Sin embargo, la necesidad termina por desbordar los límites de la rutina. *Constructos* sociales, y por ende, institucionales, como la rigidez en los horarios y en los espacios, dinámicas de aula primordialmente expositivas, formas de evaluación unidimensionales, fronteras en las posibilidades de desarrollo disciplinar en las áreas o campos de conocimiento, fueron cediendo poco a poco espacio a actividades cooperativas que trascendieron los imaginarios institucionales.

El currículo oculto se hizo fuerte e invitó al explícito a recortar la distancia que los separa desde la perspectiva de valoración de las acciones que emergen del primero. En la actualidad, hay total disposición de la IE para la incorporación de los procesos de innovación en las prácticas pedagógicas. Las acciones en torno al Muro se dan en la confianza; los actores administrativos apoyan el proceso y aprueban su financiación; los padres de familia participan más de los procesos del Colegio; y los estudiantes se han hecho protagonistas activos de sus procesos de aprendizaje y de crecimiento. En otras palabras, han surgido nuevas maneras de participación; la apuesta política se fortalece.

En su etapa inicial, el proyecto Muro de la expresión y la convivencia no contó con insumos teóricos definidos más allá de los que aportaba individualmente el capital cultural (Bourdieu, 2002) de los docentes y de los directivos que decidieron echar a andar esta aventura. Hoy en día, podemos afirmar que el sustento teórico va desde la teoría de la acción comunicativa, de Habermas (Habermas, 2000), la pedagogía de la liberación, de Freire (Freire, 1969); y el resonado constructivismo de Piaget, Vigostky y Maturana (Sebastian, 2008).

○ EL MURO Y LAS SUBJETIVACIONES

El Muro como propuesta metodológica ha permitido debilitar las barreras del tiempo y de los horarios: está allí las 24 horas del día, los siete días de la semana; y las barreras del salón de clase: es el aula más grande que tiene el Colegio; también han caído las barreras del plan de estudios: allí convergen las más variadas temáticas y los más opuestos puntos de vista. La clase de Ciencias y la de Sociales, la de Artes y la de Matemáticas, la de Deportes y la de Tecnología, la de Lenguas y la de Filosofía se han plasmado en el Muro desde una mirada armónica e interdisciplinar. De allí han emergido procesos de transformación en los estudiantes, como la responsabilidad, la tolerancia y el reconocimiento de otro tipo de liderazgos; de este modo, se reconoce que se logran cambios si se otorga tiempo prudencial y manejo inteligente.

○ EL MURO Y LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

El muro fisura las estructuras más rígidas. La rigidez de la organización escolar tradicional se ha debilitado y ha permitido nuevas posibilidades de organización y de gestión escolar. Otras formas de autoridad y de liderazgo han emergido de las quietas aguas que la tradición y la rutina plasmaron en nuestras mentes y que, afortunada-

mente, el Muro logró agitar. La autoridad está, ahora, referida más a la competencia argumentativa que al “tiene que ser”, porque alguien lo estableció. El liderazgo no es posesión exclusiva y vitalicia de algunas personas afortunadas, sino que emerge del contexto y de la situación particular: todos somos líderes. Todo lo anterior, muy a pesar de algunos, ha conllevado a que las relaciones de poder hayan cambiado: el poder depende de la fuerza argumentativa; así que todos tenemos poder en la medida de la fuerza de nuestros argumentos.

○ EL MURO Y LA CREATIVIDAD

La libre expresión ha permitido un contacto más cercano con diferentes formas artísticas. Ha posibilitado a los más pequeños el acceso a técnicas artísticas y de expresión corporal que no están contempladas en el currículo, y para las cuales el tiempo de aula no es suficiente. Los más grandes, han hecho verdadero derroche de creatividad. La expresión artística sale del Muro, se vuelve lenguaje, se vuelve concepto, construye conocimiento. Cada quince días se esconde y vuelve a aparecer de otra manera, y se repite el proceso. Se estimula la inteligencia: la creatividad es la máxima expresión de la inteligencia humana (García, 1996); y la expresión artística se recrea en colectivo. Los grandes y los chicos conviven y aprenden juntos. Y se ha creado una fisura más; se debilitó el concepto de curso o grado escolar, mientras se fortalecen los conceptos del respeto, la solidaridad y la camaradería. El territorio escolar es un todo y es de todos.

○ A MANERA DE REFLEXIÓN

Las fisuras que esta propuesta ha dejado en la Institución nos invitan a la reflexión sobre las posibilidades de la escuela como agente de cambio y no como reproductora de la sociedad actual (Segura, 2000). Es una invitación a creer, soñar, a desear y a trabajar por la deconstrucción del territorio escolar haciendo de éste un lugar donde es posible transformar realidades y que se construye a partir de la diferencia y de la divergencia. Hemos aprendido a respetar desde la convivencia, no desde la indiferencia, cosa que no es fácil en una sociedad donde la individualidad y el egoísmo han sido los ejemplos a seguir. El camino recorrido nos enseñó que la pasión en el ejercicio docente es fundamental para hacer de la escuela un escenario de aprendizaje y de crecimiento mutuo: todos crecemos, todos aprendemos. Si se presentan problemas, encontramos soluciones.

Sin duda, el Muro ha abierto una puerta que conduce a la construcción mancomunada de transformaciones pedagógicas que, sin duda, cambiarán en mayor o menor medida la vida de quienes la vivimos y, seguramente, nos enseñará el camino de lo posible.

Falta mucho por recorrer.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Montessoro.
- Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. Santiago.
- García, G. (1996). “Colombia al filo de la oportunidad”. Informe de la Misión Ciencia Educación y Desarrollo. Bogotá, Colombia, Tercer Mundo.
- Habermas, J. (2000). *Teoría de la acción comunicativa*, I. *Racionalidad de la acción y racionalización social*. Bogotá, Editorial Taurus.
- Sartre, J. P. (1939). *El muro*. Sin más datos editoriales.
- Sebastian, R. R. (2008). *Piaget, Vigotsky y Maturana, constructivismo a tres voces*. Buenos Aires. Editorial Aique.
- Segura, D. (2000). *¿Es posible pensar otra escuela?* Bogotá, Escuela Pedagógica Experimental.
- Waters, R. (Compositor). (1979). *Another Brick in the Wall*. [Pink Floyd, intérprete, & B. Ezrin, dirección]. Londres, Inglaterra.

El Muro de la Expresión y la Convivencia es un espacio de encuentro y diálogo que busca promover la participación ciudadana y el fortalecimiento de la democracia. Este espacio es un lugar donde se pueden expresar las opiniones y las ideas de las personas, así como también se pueden escuchar y dialogar con ellas. Este espacio es un lugar donde se pueden aprender y crecer juntos, así como también se pueden construir una sociedad más justa y equitativa.

EL MURO Y LA CREATIVIDAD

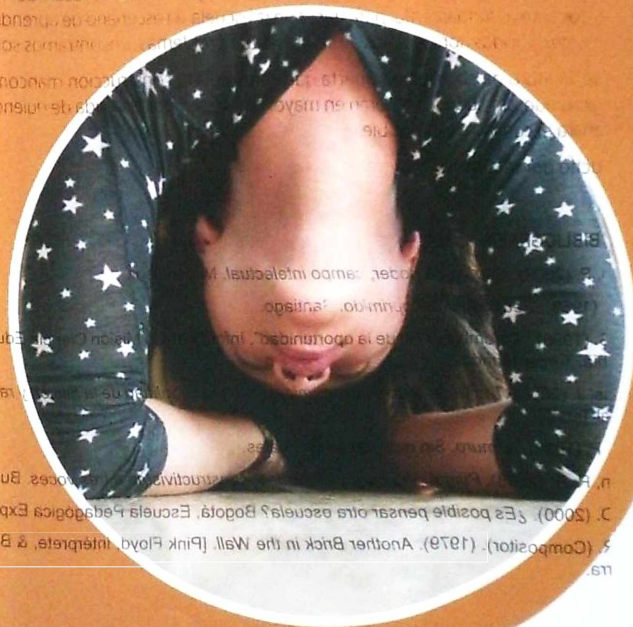
TRINCHERA: BOSA, ARTES, SABERES Y TERRITORIO

● Héctor Rodolfo Mora Palacios

Maestro en Artes plásticas y visuales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante de maestría en estudios artísticos, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito. yoache@yahoo.com

● Francisco Sanabria Munevar

Sociólogo, Universidad Nacional de Colombia. Magister en Desarrollo educativo y social, Universidad Pedagógica Nacional. Docente de Ciencias sociales de la Secretaría de Educación del Distrito. frsanabria@gmail.com



Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse sólo a la lectura de la palabra y la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo.

Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*.

○ DESCRIPCIÓN

*Trinchera: Bosa, Artes, Saberes y Territorio*¹, es un espacio que, desde 2011, tiene como objetivo promover la formación de subjetividad política en estudiantes de Ciclo V en el Colegio Francisco de Paula Santander, localidad de Bosa. *Trinchera* se pensó desde las áreas de educación artística y de Ciencias sociales como un espacio lúdico-pedagógico de construcción de conocimiento y de creación artística a través de *performances* que tuvieran como punto de partida la reflexión frente al territorio, a los fenómenos y a las relaciones sociales que allí se tejen, así como a las relaciones y conflictos que se configuran al interior de la escuela.

El abordaje de estos problemas fue determinado por la reflexión conjunta entre docentes y estudiantes frente al aislamiento y el ostracismo institucional de la escuela ante su entorno territorial y comunitario, así como al reconocimiento y crítica por parte de los estudiantes del discurso de la calidad y de la pertinencia de la educación desde una perspectiva de mercado y no desde la comprensión de la realidad concreta de unos sujetos históricamente determinados.

Palabras clave: subjetividad política, ciudadanía, relación escuela-comunidad, educación artística, cuerpo.

○ JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTO TEÓRICO

Desde 2010, momento en que ingresamos a la carrera docente en nuestro colegio, teníamos la noción de que la educación era algo que iba más allá de la simple escolarización de un grupo determinado de sujetos durante un periodo de su ciclo vital; y que desembocaba en la obtención del diploma que los legitima y define socialmente. Pensamos, en aquel entonces, que la educación debía ser un acto de apertura a otras realidades, a otras posibilidades de lectura de la realidad; que podía ser un acto de emancipación, de reconocimiento de un sujeto consciente y comprometido con su tiempo y su espacio.

Surgieron en nosotros una serie de interrogantes que orientaron la formulación y la implementación de la experiencia pedagógica. Por ejemplo, ¿cuál es la percepción que tienen nuestros estudiantes sobre el papel de la educación para sus vidas y sobre la cotidianidad de la escuela?, ¿de qué manera los estudiantes perciben y representan las relaciones de poder que allí se experimentan?, ¿cómo hacer evidente, a través de estrategias alternativas de formación ciudadana, la necesidad de pensar la relación entre escuela, ciudadanía y territorio?, ¿cómo potenciar la interpretación y la lectura de los estudiantes a partir del uso de instancias de sentido diferentes a la escritura y a la lectura de la palabra?, ¿cómo formar una nueva ciudadanía que reconozca la alteridad y los nuevos retos que la contemporaneidad impone a la realidad local y a la del sujeto?, ¿de quién o de qué campos del saber es la responsabilidad de formar ciudadanía en la escuela?

Vale mencionar que cuando llegamos a nuestro colegio, los procesos de formación ciudadana, la educación artística y las prácticas de lectura se realizaban conforme a los esquemas tradicionales, que pueden ser válidos, pero cuyo sentido de la eficacia no compartimos. Encontramos que dichos procesos, tal y como se ejercían, no estaban orientados a la formación de sujetos que se reconocieran política o históricamente como parte de una realidad concreta. Los ejercicios de gobierno escolar, por ejemplo, eran limitados en cuanto a la formación política de los estudiantes, en tanto que privilegiaban prácticas democráticas estrechas, propias de la teoría política liberal, que relega el ejercicio ciudadano a la participación por medio del voto y a la exigencia de reciprocidad entre derechos y deberes, dejando de lado otras posibilidades de ejercicio de la democracia y

1 El nombre *Trinchera* es una metáfora, y representa el lugar desde el cual los estudiantes "luchan" cotidianamente en el entretejido de las relaciones de poder presentes en la escuela. Queríamos con el nombre del grupo —que no es más que un espacio de construcción artística— configurar un escenario de formación política para los estudiantes. De igual modo, el "apellido" del proyecto, "*Bosa, Artes, Saberes y Territorio*" pretende mostrar que el sentido del espacio es el de la construcción de saberes a través del arte y de la producción intelectual, así como de la toma de consciencia de nuestra realidad histórica, social y territorial.

de la ciudadanía² (verbigracia, la educación artística). Para Santos (1998), estas prácticas democráticas deben renovarse, reconociendo y dando un nuevo sentido a otros espacios de actuación social en los que se rastreen y pongan de manifiesto formas y relaciones de poder que configuran y reproducen prácticas de dominación y de opresión. El resultado de este esfuerzo debe dirigirse a posibilitar la configuración de formas alternativas y novedosas del ejercicio de la ciudadanía y de la particularidad subjetiva que permitan relaciones de poder más equilibradas y de autoridad compartida³.

Observamos así, que el conjunto de estas prácticas democráticas presentes en la escuela, tal y como se desarrollan, constituyen uno de los mayores problemas para configurar la subjetividad política en la escuela. Para fundamentar nuestra propuesta se hizo necesario ir más allá de la noción moderna de subjetividad, comprendiéndola desde un lugar más dinámico, desde el cual se reconozca la capacidad de agencia del sujeto⁴, haciendo de éste un constructor de su realidad y de su propia historia. De esta manera, consideramos que la “[...] subjetividad política se configura desde los sentidos y significados derivados de las diferentes experiencias del sujeto individual en la red de configuraciones en la que se halla inmerso (Méndez y Rodríguez, 2009)”. Por ello, creemos que desde la escuela y la educación artística se obtiene lugar privilegiado para la configuración y la formación de la subjetividad política, donde el sujeto político encuentre la necesidad de pensarse en términos de proyecto mancomunado a partir del reconocimiento de su identidad, de su condición de sujeto histórico, de sus relaciones intersubjetivas y de su autodesignación ante el mundo y el proyecto de sociedad que se desea.

Algo similar ocurría con la enseñanza de las Artes plásticas y de las prácticas de lectura, donde se asumía la educación artística como un espacio subordinado curricularmente, pensado desde el “hacer”, en tanto desarrollo de técnicas y de habilidades manuales desprovistas de reflexión conceptual y de sentido político. La lectura, por su parte, estaba dirigida a la decodificación acrítica de textos, limitada a la palabra escrita, dejando de lado la interpretación de otras instancias de sentido relacionadas con la corporeidad y la realidad social.

Como nuestra intencionalidad es la configuración de un espacio de reflexión que involucre diversas voces sobre las dinámicas y prácticas de poder que se generan en las interacciones entre docentes y estudiantes al interior de la escuela y que están atravesadas por el cuerpo y la subjetividad, concebimos esta experiencia desde la relación entre lo artístico, lo ético, lo político y lo pedagógico.

Por esta razón nos valemos del *performance*⁵, porque al emplear el arte de acción en esta indagación, se configura y se permite crear todo un sistema simbólico constituido por la subjetividad de quien realiza las acciones y las interpretaciones polisémicas de quienes lo leen, generando un entramado comunicacional, en un

2 No se quiere dar a entender que con la experiencia pedagógica se pretende suplir el papel que cumple el gobierno escolar en la institución; pero sí dar nuevo significado y nuevo escenario a la formación ciudadana y política de los estudiantes.

3 En esta misma línea, Martínez (2006), señala que el sujeto político de la modernidad es determinado por la estructura social y política del Estado-Nación, que universaliza las condiciones de ciudadanía y de participación, concibiendo al sujeto sólo en el proceso contractual y en el pacto social del gobierno de las mayorías, donde el Estado es dueño del poder soberano en detrimento del poder del individuo; esto es, de un sujeto despolitizado, con derechos, pero sin poder. Bajo la figura del Estado-Nación se da la reivindicación de valores universales por medio de dispositivos normalizadores que, por un lado, menoscaban la diferencia y desconocen otras formas de identidad; y que fabrican sujetos dóciles y obedientes que responden a las necesidades de la lógica económica capitalista.

4 Autores como Michel Foucault y Pierre Bourdieu insisten en la necesidad de pensar la capacidad de agenciamiento del sujeto como constructor de nuevos sentidos y realidades, no sólo como un actor social instituido sino también instituyente de las condiciones sociales que habita (Méndez y Rodríguez, 2009).

5 El término *performance* o *Performance Art* se expresa con multiplicidad de significados en diversas disciplinas para examinar actos vitales de transferencia relacionados con saberes sociales, la memoria y los sentidos de identidad a través de acciones reiteradas. Aquí, lo emplearemos en uno de los sentidos otorgado por el campo de las Artes plásticas y visuales, entendiéndolo como una práctica artística que pertenece a las manifestaciones del arte de acción, como una forma concreta de arte vivo que configura una acción plástica en la cual el artista, autor o ejecutor se vale de su propio cuerpo como soporte e instrumento de comunicación y de construcción social para manifestar una posición crítica en torno a un tema propuesto, teniendo en cuenta el tiempo, el espacio y la interacción o posibilidad de afectación y reflexión fundada en el público (Taylor, 2007). Tal como lo formula Silvia Citro (2012), el *performance* aborda la dimensión política de la estética, generando procesos de construcción colectiva y apertura a espacios de participación cotidianos. Asume una mirada sobre la dimensión estética de la vida política que demanda la construcción colectiva e involucra la participación y la coautoría presentes en las prácticas artísticas y estéticas situadas en el contexto social.

sistema no-verbal que corresponde a la perspectiva “performativa” de la investigación basada en artes y en la creación y producción simbólica, que fungen como procesos de interacción entre los desarrollos sociales de la sensibilidad humana y de sus posibilidades de afirmación poética y prosaica (ASAB, 2012).

La aproximación a la vida cotidiana y la producción simbólica en la escuela ponen de manifiesto la preocupación por la integración entre lo pedagógico, lo cultural y los lenguajes de las prácticas artísticas como escenario polifónico que permite activar la reconstrucción y resignificación de la escuela como un espacio dialógico en el que se instaura la transformación de ciertas realidades cotidianas para impactar la vida colectiva y personal de los jóvenes y demás agentes que participan de esta experiencia.

De este modo, asumimos el arte como un ejercicio político socializado y socializador que se desarrolla mediante el uso del cuerpo⁶ como soporte expresivo que promueve un espacio de conocimiento, que en coherencia con el propósito de la educación artística, permite formar, desarrollar y potenciar las experiencias estéticas, el pensamiento creativo y la transformación simbólica a través de prácticas investigativas en contexto, permitiendo la aproximación a diversas manifestaciones y a dispositivos expresivos (sonoros, literarios, corporales, visuales y “performativos”) orientados a descubrir y a construir canales de expresión para concretar un sentido de pertenencia que trasciende la individualidad.

Los procesos de producción simbólica en el escenario escolar reconfiguran lo sensible y lo social de la acción pedagógica, dando cumplimiento a la responsabilidad de la escuela al propiciar los espacios de encuentro entre el ser humano y la cultura, dotando a los estudiantes de las herramientas conceptuales, críticas, perceptuales y expresivas que le permitirán transformar su entorno simbólicamente, conocer y conocerse en el aquí y en el ahora. El par dialéctico pedagogía-arte busca, entonces, la existencia de un individuo con capacidades y posibilidades de acción, con experiencia en situaciones de libertad que le permitirán transformar sus creencias, deseos y otorgarle la capacidad de resistir y de revertir las relaciones de dominación; creando sujetos aptos para gobernarse a sí mismos mediante el despliegue de sus capacidades, saberes y formas de relacionarse a partir del reconocimiento y de la reflexión sobre su condición histórica.

○ OBJETIVOS

El objetivo pedagógico consiste en la promoción de la formación de subjetividades políticas en estudiantes de ciclo Quinto de la jornada tarde del Colegio Francisco de Paula Santander, IED, de la localidad de Bosa, por medio de procesos de construcción y de devolución creativa del conocimiento a partir de prácticas investigativas y artísticas (*performance*). Son tres los puntos clave para el desarrollo del objetivo de la experiencia: 1. La importancia de generar lecturas e interpretaciones meta-semánticas⁷ de la realidad, de la cotidianidad y del territorio, entre otras. 2. Emplear un modelo praxeológico⁸ que permita a los estudiantes la apropiación de saberes en función de una interpretación crítica de su realidad, promoviendo la devolución creativa a través de la construcción de conocimiento y de la creación artística; y, 3. Privilegiar institucionalmente la producción intelectual y creativa de los estudiantes.

6 Frente a los estudios de la corporeidad, la propuesta se sitúa en el cuerpo en tanto biológico, simbólico y social, cuerpo que se expresa como unidad y se opone a ser separado por partes, cuerpo que reclama potenciar sus capacidades en las múltiples dimensiones que lo configuran como “integralidad y complejidad”, tanto en lo sensible, lo emocional, lo cognitivo, lo físico, lo creativo y lo artístico. En este orden de ideas, poner en primer plano el cuerpo en los procesos de aprendizaje significa desestabilizar dualidades presentes en la escuela como cuerpo-mente, cuerpo-espíritu, cuerpo-alma, razón-emoción, o conocimiento-experiencia (Festival Artístico Escolar, 2011).

7 Al referirnos a la expresión metasemántica, partimos de la noción presentada por el modelo de lectura que formula la pedagogía conceptual, que establece niveles de lectura que permiten avanzar en la complejidad y en la comprensión de un acto comunicativo. La lectura metasemántica, constituida como proceso de decodificación, pretende comparar y hacer corresponder con otros sistemas el conjunto de ideas o de significados contenidos en el *performance*; ideas y referencias propias del entramado social y cultural. Para dicha contrastación se establecen tres instancias externas de lectura: el autor, la sociedad en la cual vive y el resto de los referentes potenciales (De Zubiria, 1996, p. 74).

8 El modelo praxeológico implica desarrollar las cuatro fases que éste propone, en las cuales los estudiantes observan, confrontan, actúan y son capaces de transformar la manera de percibir su contexto mediante la práctica del *Performance Art*. El procedimiento del modelo praxeológico se estructura como ver-juzgar-actuar-devolución creativa (Juliao, 2008, p. 150).

○ **METODOLOGÍA**

Para el desarrollo metodológico de la propuesta retomamos el modelo praxeológico (Juliao, 2008), mediante

Fases metodológicas	Estrategias	Actividades	Recursos
<p>Ver. Como fase inicial, pretende establecer diagnósticos situacionales a partir de la observación, los pre-saberes y la experiencia vivida por los estudiantes en torno a los ejes temáticos propuestos en las líneas de desarrollo; realizando una aproximación sensible y una vinculación afectiva que permita altos niveles de participación e implicación.</p>	<p>Taller "Para decirlo todo sin hablar". En coherencia con su propósito de promover la apropiación y la transformación simbólica del entorno a través de las prácticas de <i>performance</i> ha determinado el diseño de una secuencia didáctica propia que responde a las fases metodológicas del modelo praxeológico, buscando hacer de esta experiencia un ambiente de aprendizaje significativo y vinculante.</p>	<p>La fase de inicio discrimina dos momentos puntuales: 1. La motivación y el encuadre, donde se realiza la presentación del tema por parte del docente, apoyado en una instancia de sentido, que puede ser un video, a partir del cual se desarrolla la discusión, fomentando la argumentación y la contra-argumentación como estrategia de disonancia cognitiva. Esta actividad de reto suscita la reflexión comprensiva y plantea la necesidad de abordar el tema considerando las diversas voces, perspectivas y modos de abordaje que los estudiantes realizan desde su experiencia y subjetividad.</p> <p>Es el planteamiento de la o las preguntas generadoras que permiten dinamizar y direccionar el análisis de las situaciones desde una perspectiva crítica de la realidad concreta.</p> <p>Posteriormente, durante el encuadre, se definen normas y modos de hacer en cuanto a lo actitudinal, que requiere el desarrollo del taller de acuerdo con la implicación afectiva y el proceso, enfatizando en la posibilidad de actuar en libertad para aportar, valorar y producir conocimiento sensible, teniendo clara la dimensión ética y del cuidado de sí mismos.</p>	<p>El principal recurso es el grupo de estudiantes en cuanto sujetos conscientes de su corporeidad definida como integralidad física, psíquica y espiritual.</p> <p>Desde lo material: <i>video-beam</i>, computador, videos de referencia de <i>performers</i>, videos de registro de experiencias, artículos especializados.</p> <p>Preguntas generadoras: corresponden a cada eje temático propuesto; la principal, con la que inicia la experiencia es: ¿Qué diría usted de la escuela si lo pudiera decir libremente?</p> <p>Preguntas afectivas: Con estas se propone una vinculación que permita la implicación sincera, consciente y reflexiva por parte de los estudiantes.</p>
<p>Juzgar. Se desarrolla a partir de la pregunta generadora. Su propósito busca que los estudiantes asuman una posición crítica mediante el proceso de interpretación, esperando que este ejercicio cognitivo derive en la producción intelectual a través de la praxis.</p>		<p>En esta fase se desarrollan la enunciación y la modelación. La primera, constituye el componente conceptual y teórico, que demanda la definición de conceptos básicos tanto en lo concerniente a lo artístico-plástico como a los aspectos sociales asociados; éstos constituyen la perspectiva política y conceptual que soporta el desarrollo de las propuestas artísticas.</p>	<p>El principal recurso es el grupo de estudiantes en cuanto sujetos conscientes de su corporeidad como integralidad física, psíquica y espiritual. Vídeos de referencia, textos especializados, mentefactos. El cuerpo del docente como modelo y soporte de la experiencia "performativa".</p>

<p>Actuar. Constituye la fase más importante al interior del taller. La producción intelectual se presenta en el ejercicio de accionar-“performar”, así los jóvenes tienen la posibilidad de intervenir y de incidir en su contexto por medio de su producción creativa en la apropiación y creación de prácticas “performativas”.</p>		<p>Posteriormente, y teniendo claro que lo primero que asimilan los estudiantes es la actitud, se hace necesario que el docente como modelo en el proceso enseñanza-aprendizaje, realice la concreción del proceso reflexivo mediante la presentación de un ejercicio “performativo”, en el cual se evidencie su posición crítica, así como los criterios de calidad, factura y cuidado necesarios para la realización del <i>performance</i> como producto síntesis.</p>	<p>Producción textual en la creación de bocetos de las acciones propuestas. El cuerpo de los estudiantes como modelo y soporte de la experiencia “performativa”.</p>
<p>Devolución creativa. Es la maduración del proceso creativo. Allí, el estudiante, por medio de la auto reflexión y la prospectiva genera sus propias estrategias para intentar transformar situaciones concretas de tipo académico y social, así sea de manera simbólica. Por eso, es fundamental la socialización como espacio de muestra colegiada de las prácticas “performativas”.</p>		<p>La muestra colegiada es el elemento fundamental que condensa la demostración, la adquisición de la competencia y el saber hacer con un saber y en un contexto.</p> <p>La posibilidad de socialización de los <i>performances</i> de los estudiantes permite la evaluación entre pares, la interpretación y la relación con la pregunta orientadora, y establece conclusiones y aprendizajes en la lectura de la realidad personal escolar y local. Es decir, se entiende, dimensiona y refleja en su experiencia cotidiana, configurando perspectivas políticas críticas.</p> <p>El cierre, a modo de evaluación, se realiza de forma colectiva, direccionado por uno de los estudiantes, que como moderador, valora todo el proceso en sus fortalezas y sus debilidades, propone la evaluación entre pares y establece conclusiones de los aprendizajes en la lectura de la realidad mediante la interpretación simbólica y extratextual.</p>	<p>Muestra colegiada. Dispositivos de registro en video, fotografía y relatorías.</p> <p>Reflexiones sobre los trabajos en general y la trascendencia del hecho artístico en la vida de los estudiantes en la construcción de la subjetividad a partir de los registros videográficos y las fichas en clase.</p> <p>Se establecen criterios de valor para la co-hetero-auto-evaluación, así como criterios de valor para la calidad de la propuesta y la del taller.</p>

el cual los estudiantes observan, confrontan, actúan y son capaces de transformar la manera de percibir su contexto mediante la práctica del *performance*. La exposición del modelo y su relación con las estrategias, las actividades y los recursos didácticos y materiales están expuestos en la tabla que inicia en la página anterior.

○ BENEFICIARIOS DE LA PROPUESTA

Cuando nos referimos a los beneficiarios de la propuesta es evidente que su impacto va más allá de la formación de los estudiantes de nuestra institución pertenecientes a ciclo Quinto, jornada de la tarde, que participan directamente de la experiencia. Impacta también los procesos dialógicos de lectura de la realidad escolar y local que se establece entre pares docentes y entre estudiantes de otros ciclos. Asimismo, impacta política y académicamente en el ámbito local y distrital en la medida en que la experiencia ha sido presentada en espacios de participación y publicada y socializada en eventos académicos.

○ EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

PHVA (qué y cómo) planear: Se establecen en la institución diagnósticos de la formación política, la educación artística y las competencias de lectura de otras instancias de sentido por medio de la observación. Se establecen planes, objetivos de formación, procesos metodológicos (modelo praxeológico, taller “Para decirlo todo sin hablar”, y preguntas generadoras del taller).

Desde el hacer: Se establecen procedimientos para la creación artística a partir de momentos metodológicos; se construyen categorías empíricas producto de los trabajos de los estudiantes para análisis de la experiencia: 1. Relaciones de poder docente-estudiante. 2. Expectativas de los estudiantes frente al proceso educativo como conjunto de herramientas para la vida. 3. Reconocimiento y respeto a las subjetividades juveniles, a la diferencia y a la equidad de género.

Verificar: Se identifica la implicación afectiva de los estudiantes, el dominio de competencias básicas artísticas, y en los *performances* se evidencia la emergencia de la subjetividad política de los estudiantes. Se monitorea el avance de las propuestas individuales y colectivas de los estudiantes, mientras que la evaluación se realiza todo el tiempo, a partir de la retroalimentación, mediante preguntas circulares que se generan desde las muestras colegiadas.

Actuar: Se establecen fases metodológicas para la creación y la lectura de *performances*, se sistematiza la experiencia constantemente y se socializa y debate en escenarios académicos como ejercicio de retroalimentación y de mejora de procesos.

○ INDICADORES DE LOGRO

Afectivos: 1. Vincular afectivamente la creación a la realidad escolar y local; y, 2. Generar procesos de aprendizaje sensible mediante el desarrollo de la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación. **Cognitivos:** 1. Apropiar herramientas para la recepción de la creación a partir del rol de espectador activo y creador. 2. Apropiar referentes teóricos, conceptuales y visuales del arte conceptual contemporáneo. 3. Exponer a través de la creación artística su autodesignación, su identidad y su construcción narrativa de sí y del otro. **Expresivos:** 1. Participar, exponer y evaluar resultados creativos en procesos de socialización en diferentes ámbitos académicos y de participación.

○ DOCUMENTACIÓN

Con el fin de preservar la experiencia y evaluar su proceso se establecieron tres estrategias. 1. Sistematización continua y la publicación como mecanismo para la socialización académica de la experiencia y del curso que ésta ha seguido (se puede consultar Sanabria Munévar, F.; Héctor Mora Palacios, 2011, 2012 y 2012b). 2. La creación de un canal en YouTube⁹ en el que se registran en video los ejercicios de clase, la producción de los estudiantes y su presentación en festivales y en otros espacios. 3. Socialización en festivales y espacios de participación⁹.

○ CONCLUSIONES

Desde lo pedagógico¹¹, la experiencia permitió fortalecer el uso de lenguajes no-verbales, en tanto que con el uso de *performances* se ha incidido en la apropiación de lenguajes que van más allá de la palabra escrita o de

9 Ver: <http://www.youtube.com/user/HectorMoraPalacios>. La creación de esta cuenta pretende ser una evidencia del proceso y uno de los insumos para el desarrollo de la página Web, que se encuentra en proceso de construcción y que pretende, a mediano plazo, convertirse en escenario virtual de consolidación y divulgación de las actividades del Proyecto.

10 Festival Artístico Escolar, 2011. En, Bogotá INGENIAAA 2011, y en Encuentro de experiencias en educación artística, INTERLUDIOS, 2013 de la Universidad Pedagógica Nacional. También, en los foros pedagógicos locales de Bosa, 2011 y 2013; y en Mesa de Estudiantes de Bosa, 2011. La propuesta fue seleccionada en 2013 para participar del proceso de sistematización en la convocatoria: Saberes Escolares, Arte y Corporeidad, del IDEP y la Universidad Pontificia Javeriana.

11 Es importante para nosotros evidenciar los aspectos positivos que tiene la experiencia desde lo pedagógico en relación con el fortalecimiento de las Herramientas para la vida y de la Base común de aprendizajes esenciales, que propone la Re-organización curricular por ciclos. Por ello, hablamos del fortalecimiento de los lenguajes no-verbales y de la cultura de los Derechos humanos.

la oralidad para la comprensión de nuevos horizontes de sentido (Rodríguez y Correa, pág. 45), ya que con el *performance* se construye y se pone en escena un producto cultural que envuelve en sí, a través de la corporeidad, todo un sistema simbólico constituido por la subjetividad de quien lo crea y las interpretaciones polisémicas de quienes lo “leen”. Es decir, los *performances* de los y las estudiantes hacen parte de un entramado comunicacional, de un “sistema no-verbal” (Rodríguez y Correa, pág. 44-45), inscrito en una urdimbre cultural de significados compartidos y construidos socialmente en la cotidianidad escolar y territorial (Sanabria y Mora, 2011). Asimismo, se fortalece la cultura de los Derechos humanos y la necesidad de una nueva ciudadanía capaz de reconocer la alteridad, el diálogo de saberes y el valor de la participación por diferentes medios para lograr la exigibilidad de Derechos. Para su promoción y cumplimiento progresivo se requiere del fortalecimiento de la formación de pensamiento crítico y la de unos sujetos políticos que entiendan su papel histórico y de agenciamiento social más allá del ejercicio electoral; con capacidad para interpretar su realidad local, distrital, nacional y global para transformarla y no para adecuarse a ella (Sanabria y Mora, 2011).

De otra parte, desde la formación de la subjetividad política en los estudiantes, uno de los logros más significativos de la experiencia “Trinchera: Bosa, Artes, Saberes y Territorio”, ha sido el desarrollo de procesos de pensamiento crítico-social y de formación de la subjetividad política en ellos y en ellas, que encuentran en el arte de acción un ejercicio político socializado y socializador en el que se encuentran y se reconocen. En este sentido, se da también una aproximación y apropiación del *performance* por parte de los estudiantes y de los docentes como estrategia metodológica que permite la interpretación comprensiva y la comunicación de lecturas particulares de la realidad escolar y territorial¹².

Los estudiantes han demostrado un alto grado de compromiso e implicación. Tal vez, porque para cada uno de ellos la experiencia ha generado significados distintos, determinados por sus experiencias subjetivas. Para otros, representó una nueva actitud frente a la práctica artística, haciéndose más conscientes de su cuerpo como instrumento, escenario y soporte expresivo. La capacidad crítica de los estudiantes evidencia mayor adaptación a las situaciones, mejorando su capacidad de respuesta y el cuestionamiento frente a sus posiciones y concepciones en determinados temas y momentos (Sanabria y Mora, 2011).

Para otros estudiantes, como Esteban Hernández¹³, el *performance* se convierte en un poderoso medio de participación; incluso, pensó en la posibilidad de “conformar el comité de *performance* para fortalecer las instancias del Gobierno escolar, para dar una nueva ‘voz’ a ese espacio, y para que por fin los ‘escucharan’”. (Sanabria y Mora, 2011)

Y es que, con los *performance*, tanto en su creación y en la lectura que se hace de realidades concretas, como en la interpretación que los estudiantes hacen de éste, existe un ejercicio privilegiadamente narrativo que articula la identidad, la memoria y las esperanzas de los estudiantes. De acuerdo con Prada y Ruiz (2012), la subjetividad política se concibe en la construcción narrativa de relatos sobre sí mismo y en el conjunto de significados que el sujeto otorga a las prácticas sociales y políticas, enmarcadas histórica, social, cultural y cognitivamente. Dichos relatos parten de la toma de conciencia histórica del sujeto de su identidad, que está constituida por un “complejo nudo de relaciones intersubjetivas (Prada y Ruiz, 2012)”, y que, como ejercicio político, apunta a la configuración de relaciones horizontales de diálogo con propios y ajenos, con el fin de articularse en proyectos colectivos y mancomunados de identidad que viabilicen comunidades de intereses.

De este modo, los *performance* de los estudiantes se constituyen en acto de memoria, en tanto que el ejercicio de narrar permite recordar y también reconfigurar y reinterpretar experiencias cotidianas en la escuela, permitiendo el reconocimiento de historias y memorias propias de los estudiantes, que van reconociéndose cada vez más en la emergencia de su subjetividad política como coautores de su propia historia, en oposición a la actitud acrítica y displicente que en ocasiones invade la escuela (Prada y Ruiz, 2012).

12 Es de advertir que el sentido del Proyecto no va encaminado a hacer de los estudiantes artistas, sino a prepararlos para participar activamente del patrimonio artístico y cultural, para generar en ellos el reconocimiento de su realidad, de su subjetividad y de la expresión-transformación política de situaciones concretas.

13 Personero estudiantil del Colegio Francisco de Paula Santander, IED, Bosa, 2012.

Para finalizar, señalamos que de la formación en la subjetividad política de los estudiantes por medio de los *performances* emerge también la capacidad de autodesignación y de toma de postura ante la realidad; capacidad que implica reconocer la necesidad de formular proyectos colectivos de sociedad que reconozcan su experiencia de sí y del otro, y que, a su vez, sean instituyentes de subjetividad política (Prada y Ruiz, 2012).

BIBLIOGRAFÍA

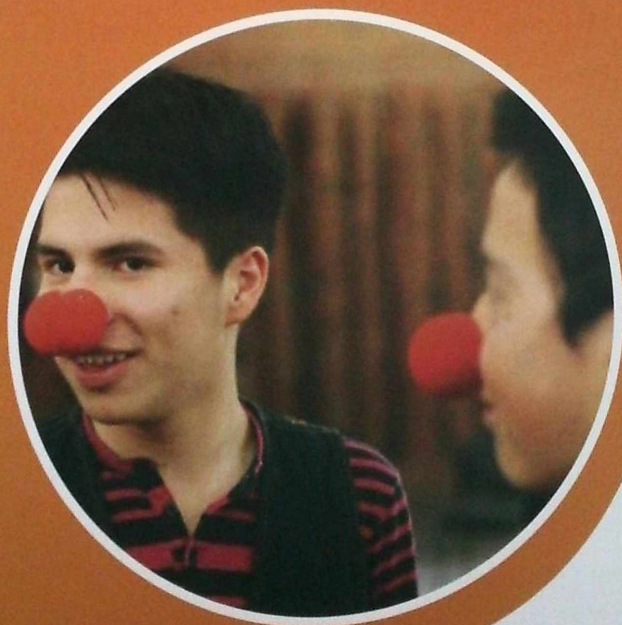
- ASAB (2012). "Maestría en estudios artísticos de la Facultad de Artes. Presentación de líneas de investigación". Recuperado en, <http://fasab.udistrital.edu.co:8080/carreras;jsessionid=5EBC00751B3A29B35AEF874B9D94ABE9#portletmaestria>.
- Citro, S. (2012). *La performance como arte y campo académico*. (Sin nota editorial).
- De Zubiría, M. (1996) *Teoría de las seis lecturas, mecanismos de aprendizaje semántico*. Bogotá, Fundación Alberto Merani.
- Dimaté, C. y Correa, J. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el quinto ciclo*. Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá.
- Festival Artístico Escolar (2011). *Glosario sobre la herramienta corporeidad, arte y creatividad*. (Sin nota editorial).
- Juliao, C. (2002). *La praxeología, una teoría de la práctica*. Bogotá: Uniminuto.
- Martínez, M. C. (2006). "Discusiones sobre el sujeto político". *Revista Colombiana de Educación*, N° 50, Universidad Pedagógica Nacional.
- Méndez, S. y Rodríguez, H. (2009). "Dinámicas del desarrollo comunitario asociadas a la configuración de las subjetividades políticas". Tesis para optar al título de magister en desarrollo educativo y social. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Prada, M. y Ruiz, A. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Paidós, Buenos Aires.
- Sanabria Munévar, F., Héctor Mora Palacios (2011). "Trinchera: Bosa, arte, saberes y territorio: una experiencia que potencia herramientas para la vida y aprendizajes esenciales". En, *20 Experiencias en Reorganización Curricular por Ciclos. Apuestas por la calidad de la educación en Bogotá*, pp. 93-103. Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito.
- Sanabria Munévar, F., Héctor Mora Palacios y Robinzon Piñeros Lizarazo. (2012). "Educación, subjetividad y territorio: a propósito de una experiencia pedagógica en la localidad de Bosa". En: *Revista Ciudad Paz-ando*. Vol. 5, No. 1, pp. 81-94. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- (2012b). "Educación, pertinencia y territorio: a propósito de una experiencia pedagógica para la formación de subjetividades políticas". En, *Publicación Popular Convivencia y Paz*. Bogotá, Fundación Social, pp. 89-106.
- Santos, B. (2008). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores. Universidad Los Andes.
- Taylor, D. (2007) "Hacia una definición de *performance*". Recuperado de www.crim.unam.mx/cultura/ponencias/ponperformance/Taylor.html.



EL PAPEL DEL MICRO RELATO DRAMATÚRGICO EN LA FORMACIÓN DE CIUDADANÍA CRÍTICA

● Henry Wilson León Calderón

Magister en Investigación social interdisciplinaria.
Licenciado en danzas y teatro.



Este artículo es un informe de investigación de la fase de implementación que se adelanta actualmente en el Colegio Manuela Ayala de Gaitán, IED; y hace parte de la necesidad de comprender de qué manera la práctica pedagógica en el área de educación artística (EA), en tanto lenguaje simbólico-metafórico, contribuye al desarrollo del pensamiento de los estudiantes.

Existen algunos indicios, que son referente de esta investigación, a partir de la experiencia desarrollada con niños y niñas de primaria en el Colegio República de Guatemala, IED, (2003-2010) “Encuentros y encantos, educación artística, imaginación, construcción de significados y producción de sentido”. Allí se ubican los aspectos connaturales a la EA², en tanto lenguaje y pensamiento simbólico-metafórico, con los cuales se hizo una primera fase de caracterización en 2012 en el Colegio Manuela Ayala de Gaitán, IED. Los materiales –conceptos y secuencias didácticas–, elementos –lenguajes, palabra, relato y representación–, y medios –corporales, visuales y sonoros– propios de la EA, son la base para el desarrollo de la segunda fase.

La caracterización orientó el diseño y la aplicación de secuencias didácticas que contribuyeran al desarrollo del pensamiento simbólico-metafórico a partir de la estrategia del micro relato (2013); y la asignatura de Artes escénicas otorga el carácter dramático. Por otra parte, la formación ciudadana y la convivencia integran la investigación en tres categorías de análisis: ética, pedagógica y cognitiva.

La investigación es de tipo exploratorio y busca vislumbrar qué sucedió y cómo sucedió en determinado lapso de tiempo, con estudiantes de secundaria (grados 7º a 10º), en la asignatura de Artes escénicas. A su vez, indagar si este trabajo contribuye a la formación de ciudadanía crítica desde la perspectiva del lenguaje simbólico-metafórico del arte en la escuela, para que la EA sea reconocida como una forma de conocimiento legitimado en la escuela.

○ CIUDADANÍA, CONVIVENCIA Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La formación de ciudadanía es la respuesta del Estado a la necesidad de “[...] desarrollar prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios de la participación ciudadana en todas las instituciones educativas (MEN)³”; como exige la Constitución Nacional de 1991 en su artículo 41. Además, los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas definen cuatro momentos: diseño, implementación, evaluación y planes de mejoramiento de acuerdo con las características de cada colegio (MEN, 2004)⁴. Este carácter obligatorio en la formación en instituciones oficiales requiere de la verificación a través de las pruebas de Estado, como son las pruebas SABER e ICFES. En éstas se “evalúa la capacidad de los estudiantes para participar, en su calidad de ciudadanos, de manera constructiva y activa en la sociedad (ICFES, 2013)⁵”; es decir, esta es la pretensión de la política pública.

Desde la visión del Estado, la formación ciudadana se entiende como una serie de competencias que requieren las personas y que se “representan [en] las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo (MEN, 2004, 6)”. Estas competencias son las que reconocen y favorecen el ejercicio de la ciudadanía. El ejercicio de la ciudadanía se ubica, así, en el marco de los derechos, de los deberes y de la participación ciudadana:

“[...] un ciudadano competente es aquel que conoce su entorno social y político; tiene presentes sus derechos y obligaciones, posee la capacidad de reflexionar sobre problemáticas sociales; se interesa por los asuntos propios de su colectividad; participa en la búsqueda de soluciones a problemas sociales; y busca el bienestar de su comunidad” (Guía SABER, Pro, 2013-2).

En la escuela, la formación ciudadana se ha desagregado en una serie de cátedras: de constitución nacional, de democracia, de ética y valores humanos (Ley 115 de 1994) y de estudios afrocolombianos (Art. 39, Ley 70

1 Sistematización de experiencias IDEP, 2011, en publicación.

2 “Una experiencia de calidad con las artes implica conocer muy bien el proceso de creación artística [...] procurarse la experiencia con elementos, materiales y medios (Ortega, 2011; p. 9)”.

3 <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-235147.html>.

4 Disponibles en, http://www.eduteka.org/pdfdir/MEN_EstandaresCompCiudadanas2004.pdf.

5 Guía de evaluación competencias ciudadanas SABER pro 2013-2. Disponible en: www.icfes.gov.co/examenes/.

de 1993). Actualmente se promueve, en el marco del postconflicto, la cátedra para la paz y la reconciliación. Lo anterior se refleja principalmente, y en algunos casos exclusivamente, en las jornadas de votación para elegir los representantes de los estudiantes a los órganos de gobierno escolar.

La formación de ciudadanía se ha concentrado en los docentes del área de Ciencias sociales. Si bien es cierto que la responsabilidad de la formación ciudadana es compartida por toda la comunidad educativa, la dirección que toma se focaliza en la defensa de los Derechos y la obligatoriedad en el cumplimiento de los deberes.

La presente investigación es una mirada alternativa de las anteriormente expuestas, y también contempla aspectos propios de la convivencia presentes en la formación ciudadana: las habilidades emocionales y comunicativas (2013. SABER, Pro 2013-2).

La convivencia, término concebido en Latinoamérica, según Mockus (2002), se refiere al ideal de la vida en común entre grupos cultural, social o políticamente muy diversos (Mockus, 2002; p. 23); para el caso, con-vivir con "otros sí mismos". Entonces, a través del micro relato dramaturgico se pretende indagar por la posibilidad que emerge desde lo emocional y comunicativo, y vislumbrar la manera cómo cada ciudadano estudiante puede ser entendido en su condición humana y su proceso socio-cultural de subjetivación.

El teatro en la escuela sigue siendo un aspecto por descubrir: o bien se coloca en la representación de obras seleccionadas y obligatorias en el programa de lengua castellana; o es una estrategia utilizada para catalizar tensiones, cumpliendo una función normalizadora (los socio-dramas), o es útil para completar una actividad escolar (semana cultural, actos cívicos, eventos de promoción a la comunidad); o surge por iniciativa de un interesado en contar con espacios para llevar a cabo esta actividad (Delgadillo, Álvarez, León, Gallo 2012).

Es necesario ubicar el carácter pedagógico del teatro desde la perspectiva de la educación artística, EA. Esto implica dar un contexto al arte en la escuela como forma de conocimiento, delimitar qué se entiende por teatro escolar, qué significa la formación crítica de ciudadanía en el campo de la EA y de qué manera el micro relato dramaturgico puede llegar a ser una estrategia integradora en este proceso.

La importancia de la EA en la escuela deja de ser un asunto de funcionamiento dentro del aparato escolar para convertirse en parte imprescindible del desarrollo del pensamiento de los estudiantes; en una forma complementaria y diferente de aprender; para que los alumnos entiendan los mundos sociales y culturales en los que viven (Efland, citado en Ortega. 2011; p. 12). No es el único mundo, como tampoco hay una cultura única.

Sin embargo, el entendimiento del mundo no se logra de otra manera que por medio del lenguaje y la manera como éste lo representa simbólicamente: el papel del lenguaje y la imaginación [...] es fundamental desde esta perspectiva (Diez del Corral, 2005; p. 473).

En este lugar se ubica también este trabajo de investigación: la EA como lenguaje simbólico-metafórico; donde lo simbólico se equipara al concepto y lo metafórico a la analogía. Está enfocado en la palabra como unidad de significado (Vigotsky, 1999) y de sentido (León, 2011), toda vez que la palabra designa las cosas, individualiza las características de las cosas, de las acciones y de las relaciones [...] dicho de otra manera, codifica nuestra experiencia (resaltado en el texto) (Luria, 2000; p. 29).

La pregunta de investigación que surge es: ¿De qué manera el micro-relato dramaturgico, desde la perspectiva del arte como lenguaje y pensamiento simbólico-metafórico, contribuye a la formación de ciudadanías críticas en estudiantes de los grados 7°, 8°, 9° y 10° del Colegio Manuela Ayala de Gaitán?

○ OBJETIVO GENERAL

Describir el micro relato dramaturgico como estrategia pedagógica desde el arte como lenguaje simbólico-metafórico que contribuye a la formación de ciudadanía crítica.

○ OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar las posibilidades pedagógicas del micro-relato dramaturgico en la perspectiva del arte como lenguaje simbólico-metafórico para la formación de ciudadanía crítica.

- Diseñar y aplicar secuencias didácticas a partir del micro-relato dramático como estrategia para la formación de ciudadanía a través del desarrollo del pensamiento y lenguaje simbólico-metafórico del arte.
- Analizar los resultados de la aplicación de la estrategia pedagógica del micro relato dramático en los estudiantes de los grados 7°, 8°, 9° y 10° en la formación de ciudadanía crítica.

Para ello se establecen tres categorías de análisis, teniendo en cuenta las características de los procesos escolares y de formación ciudadana para la convivencia, a saber:

La primera categoría aborda el aspecto ético, es decir, de conocimiento de sí mismo (Foucault, 1994; Farina, 2005); responsabilidad y desarrollo humano (Max Neff, 1997; Nussbaum, 2013); libertad, experiencia y obrar humano (Larrosa, 1998; Montes, 2001; León, Gallo, Álvarez, Delgadillo, 2013).

La segunda categoría comprende los aspectos pedagógicos: la pedagogía como enseñanza y acontecimiento complejo y pensamiento del "afuera", de lo impensado (Zuluaga, 2003; Martínez, 2003); práctica pedagógica y didáctica para el libre pensar (Zuluaga, 2003; León, Gallo, Álvarez, Delgadillo, 2013).

Finalmente, la tercera categoría reflexiona sobre el aspecto cognitivo en lo que respecta a la educación artística: palabra, lenguaje y pensamiento simbólico metafórico (Vigotsky, 1999-2005; Luria, 2000; León, 2012); metáfora como forma de conocimiento y producción de sentido (Eisner, 2002; Harris, 2005; Deleuze, 2011; Betancur, 2006).

Para la presente investigación, el micro relato dramático se entiende como la manera de contar la historia humana a través de diferentes lenguajes (gestual, visual, sonoro o químico) (Barthes, 1977, p. 66), a través del recurso dramático (teatralidad o arte vivo) con duración no superior a siete minutos de puesta en escena⁶.

La ciudadanía crítica para la educación artística se refiere a la reflexión que se hace sobre los sistemas simbólicos de relaciones que interfieren tanto en la experiencia individual como en lo que afecta al imaginario de la comunidad (Abad, 2012, p. 17) y la manera como se establece distancia con respecto a la producción de modelos y narrativas culturales y la infinita diversidad de formas de relación intersubjetiva que producen las prácticas para propiciar interpretaciones críticas sobre las relaciones establecidas entre las maneras de entender y visualizar las representaciones de las prácticas culturales y sociales (*ib/d.*, p. 21).

En esta investigación, el carácter cognitivo ubica el arte como lenguaje simbólico-metafórico. Lo simbólico sitúa los conceptos construidos socialmente, referidos a una serie de cualidades comunes y no a las cualidades mismas a las que se refieren (Eisner, 2002, p. 107), y lo metafórico se orienta desde la analogía y la comprensión de los atributos⁷ que constituyen las cosas a través de las cuales se elabora la analogía, y permiten, de forma específica, la construcción de nuevos conceptos (Betancourt, 2006).

Por su parte, el sentido es el lugar no evidente que está presente, para este caso, en el relato. No existe, solamente subsiste, insiste..., se atribuye..., es el atributo de la cosa o del estado de cosas (Deleuze, 2011, p. 49), y emerge de las posibilidades de relación que se tejen entre los predicados utilizados en el relato.

Finalmente, el teatro escolar se define como el proceso pedagógico que contribuye a la formación de pensamiento y lenguaje dramático, entendido éste en su relación con la teatralidad o arte vivo en un espacio escénico donde se representan situaciones que interrogan, develan y reflexionan acerca de los fenómenos de la condición humana (León, *et. Al* 2013, p. 83).

○ UNA MIRADA A LA CARACTERIZACIÓN, FASE INICIAL

Teniendo en cuenta las categorías definidas, en la caracterización se encontraron los siguientes aspectos: en lo ético, los estudiantes no tienen un referente claro de contexto espacio temporal; el tiempo se referencia desde el impacto que produce lo anecdótico: pequeños accidentes, discusiones entre compañeros o con profesores, llamados de atención, resultados deportivos y acontecimientos similares. Por su parte, la percepción del

6 Una definición de micro dramaturgia hace referencia a obras cuyo autor considera como obra completa y su extensión no supera las cinco páginas. Ver, <http://revistamicra.wordpress.com/acerca-de-la-microdramaturgia/>.

7 Los atributos no se refieren a cualidades, no apuntan al ser sino al verbo, la acción, la manera de ser (Deleuze, 2013, p. 31).

espacio se da en lo estrictamente obvio, el cuerpo que ocupa un espacio, sin que éste tenga relevancia distinta a mantener unas prácticas escolarizadas: unas maneras de comportar, de acuerdo a un “porte” establecido (vestir el uniforme de diario o el de educación física).

Las creencias que determinan las prácticas están influenciadas principalmente por las experiencias que subyacen a unas interacciones con el entorno escolar y las pautas que definen, el “porte” y el actuar a través del Manual de convivencia, de las prácticas religiosas y, en algunos casos, por los micro quetos a los que pertenecen en el barrio y se trasladan al entorno o al interior el colegio. La tendencia a entubar las botas de los pantalones, el uso de maquillaje, chaquetas y bufandas, son muestras del deseo de fracturar lo establecido; deseos contrarrestados por el control riguroso y permanente. Esto ha dado al Colegio gran acogida en el entorno, especialmente en la jornada de la mañana.

En lo que respecta a lo pedagógico, existía relación de subordinación al orden y a la calificación. Por ejemplo, lo estudiantes dependían de la aprobación del profesor para dar continuidad a las tareas a desarrollar. Era común que desde los pequeños de grado 6º hasta los de grados superiores, como 10º y 11º, hicieran fila en la cátedra del profesor con el cuaderno en la mano para preguntar: ¿Profesor, así? ¿Voy bien? ¿Me corrige lo que llevo? Esto evidenciaba una fuerte necesidad de la aprobación del profesor para tener buena nota (incluso para disculpar un mal resultado, pues el estudiante había recibido autorización para continuar) y de cumplir la tarea en el tiempo establecido; lo que se traduce en la mirada de lo pedagógico controlando lo aprendido.

Como consecuencia de estos rituales, los estudiantes estallaban en ira cuando se procuraban acciones divergentes. Por ejemplo, no otorgar calificación por el trabajo sino orientar hacia una reflexión sobre el propio trabajo. “Pero, yo no sé, cómo hago para saber si está bien o está mal. Después, hago eso mal y tengo mala nota⁸”, eran las respuestas más comunes. Propiciar actividades alternativas generaba tensión, por cuanto éstas debían tener al menos tres elementos bien definidos: 1. Que el hacer-tarea fuera fácil y posible en un tiempo determinado. 2. Que una vez terminada y presentada la tarea se pudiera dar respuesta a la pregunta, “¿cuánto saqué?” o, “¿cuánto sacamos en el grupo?” Y dicha calificación siempre debía estar en la escala correspondiente a alto e incluso a superior. “Profe, –decían– al menos hicimos algo. Pónganos 3,5 (calificación básica)”; 3. Que las observaciones sobre el trabajo tuvieran únicamente carácter de halago, no de pregunta o cuestionamiento, so pena de la pregunta: “Entonces, ¿cómo es que quiere que hagamos eso?” O de la consabida “¿Eso para qué nos va a servir?” De manera directa, esta actitud también afectaba la capacidad de trabajo en equipo, algo que fue necesario intervenir desde la misma necesidad incorporada de saber qué, cómo y con quiénes hacer las cosas. El para qué (la calificación) y el por qué (una actividad propia de la clase) no ameritaban ni intervención ni explicación.

En lo cognitivo, la situación era necesariamente el reflejo de las anteriores. Había dificultades para elaborar hipótesis en un relato; se leía un fragmento y se pedía especular qué podría pasar, se notaba la dificultad para elaborar conexiones entre las situaciones descritas y los posibles consecuentes⁹. Otro tanto ocurría si al terminar un relato se les presentaba otro y se pedía que dijeran cuál sería la situación sólo con leer el título (hipótesis)¹⁰. Para ellos, lo obvio era lo estrictamente contrario, sin que presentara alternativa o se arriesgaran a explorar posibilidades (la necesidad de permanecer en lo correcto, de ofrecer la respuesta que el profesor espera).

La evaluación semestral demostró que los estudiantes contaban con una fuerte tendencia a mantenerse en el nivel de la literalidad; y en algunos casos apenas con la necesaria capacidad de extracción de información y una limitada aproximación a conocer el significado de las palabras en textos continuos y discontinuos. Por ejemplo, la palabra opulencia, utilizada como distractor en las respuestas, fue señalada por 23% de los estudiantes¹¹. Al

8 Expresiones tomadas del cuaderno de apuntes del docente investigador.

9 Al respecto, la investigación sobre la lectura inferencial (Rojas, 2013), demuestra que la falta de conceptos claros por parte de los docentes sobre lo que es la inferencia y el proceso cognitivo que implica, determina la dificultad para desarrollarlo en los estudiantes.

10 Tal es el caso del *Monólogo del mal* y la posterior lectura del *Monólogo del bien*, de Augusto Monterroso (2004). Sólo la lectura del texto resultó ser muy compleja para los estudiantes de grados 10º y de 11º.

11 Prueba primer semestre para grado séptimo, 2012.

efectuar la retroalimentación sobre por qué se habla seleccionado la palabra opulencia, se pudo comprobar que muy pocos estudiantes conocían su significado. Quienes optaron por esta respuesta lo hicieron por ser común la creencia de que los profesores incluyen en los cuestionarios contenidos de clase desconocidos, o que si se habían enseñado, se habían olvidado. Aquí subyace la fuerte tendencia de la escuela a reforzar el aprendizaje memorístico y el poco desarrollo de la lectura inferencial.

En cuanto a la producción textual, los relatos iniciales carecían de estructura mínima: inicio, nudo, desenlace¹². De acuerdo con el análisis del instrumento, las historias carecen de temporalidad o de temporalidad indefinida: una vez, un día, en cierta ocasión; lo mismo que el paso del tiempo: entonces, de pronto, otro día, pasado un tiempo. Del mismo modo, los espacios, o no son tenidos en cuenta o no se logran definir, pues las descripciones son vagas. La mera mención de un elemento pareciera ser suficiente para determinarlo; quizá por ser referente común en los medios visuales (playa, bosque, casa, ciudad); los conflictos se parecen a los que se pueden estar viviendo en la cotidianidad: burlas, cambios climáticos, carencias afectivas o materiales, pérdidas afectivas o materiales; y las maneras de resolver son generalmente ligadas a la moraleja o al ideal: hacerse amigos, encontrar lo perdido, la muerte (reiterativo y generalmente violento), castigar al culpable, lograr lo que se quería. Pocas veces se tiene el final como una opción de cierre del relato. Estas características también aparecen en los ejercicios de puesta en escena.

○ ENCUENTRO CON LA ESTRATEGIA DEL MICRO RELATO DRAMATÚRGICO

El relato fue la fuente inicial de trabajo con los estudiantes. Se hizo reiterativo que cada ejercicio de puesta en escena debía tener como estructura dramática el inicio, el nudo, el desenlace y el final (I,N,D,F). El final se considera como el cierre del relato y ha venido adquiriendo cada vez más importancia en la medida en que se comprende que en éste radica la esencia del sentido que se procura dar al relato dramático. El final busca poner en evidencia todo lo que se ha callado en el relato a través de la ironía, de lo inesperado, de la contradicción, la exageración, la ambigüedad, la paradoja y hasta la parodia: la mera articulación de la ambigüedad (contradicción, exageración) como principio organizador del relato implica que lo “no dicho” es parte constitutiva del mismo y que su final, si el relato es consistente, estará relacionado con ella (Brasca. 2010, p. 7).

Fue necesario agregar otro componente al micro relato dramático: coherencia y, además, establecer como principio regulador de que ningún elemento sobre, pero tampoco que falte. No se trata de producir suficiencia o satisfacción sino de crear la sensación de “completud”, así el final sea abierto. El eje articulador de la secuencia didáctica para la producción de micro relatos dramáticos es la síntesis, cuya enunciación se hace a través de una palabra o de una imagen fija¹³.

Elaborar una síntesis en una palabra o en una imagen fija implica el proceso complementario de análisis, cuando se hace a través de la palabra y la deconstrucción de la situación se efectúa con una imagen fija. En cualquiera de los dos casos, se necesita estar en la capacidad de establecer relaciones, comparaciones, de confrontarse con significados, de comprender, intuitiva o conscientemente el armado de cadenas causales¹⁴, y de elaborar hipótesis, de especular y de jugar con posibilidades y alternativas.

Las secuencias didácticas pueden ir de lo general a lo específico o de lo específico a lo general. Al leer un cuento o una fábula se pide a los estudiantes que ubiquen el tema y lo condensen en una palabra. Para ello es necesario que superen la propensión a confundir el tema con la idea principal o a mencionar alguna palabra que se repita en el texto o aludir a la situación detonante. La pregunta se convirtió en el mecanismo que logró ayudar a destrabar esta dificultad.

De una fuerte dificultad para elaborar síntesis en 2011, se pasó a 54% promedio en 2012 en los estudiantes de grado 7°; mientras en los estudiantes de grado 9° se mantuvo muy baja, 22,5%; siendo percibido como tema

12 Véase, “Matriz análisis de textos escritos” (pdf).

13 Secuencias didácticas: <http://es.calameo.com/books/000109154ded1dc558ab5> <http://es.calameo.com/books/000109154a9d07ac0b5d1> <http://es.calameo.com/books/0001091546429dbf6a900> <http://es.calameo.com/books/00010915428fb622fb9e6>.

14 Las cadenas causales son descritas por Harris (2005) en el libro *El funcionamiento de la imaginación*. Fondo de Cultura Económica, Argentina.

el detonante del relato por la mitad de los estudiantes, 51%. En el grado 10° la dificultad fue aun más notoria, apenas el 16,5% logró ubicar el tema, mientras que 23,5% ubicó el significado de una palabra de acuerdo con lo que se describe, 42,5% lo hizo considerando la nominación que se daría a la relación entre los protagonistas, y 17,5% relacionó el tema con el contexto en el que ocurren los hechos.

Se puede interpretar que el arraigo en la manera tradicional de hacer análisis de textos es cada vez mayor en la medida en que se avanza a través de los grados. Por tanto, es más difícil de intervenir. Se puede decir que el grado de dificultad para desmontar las prácticas aprendidas es directamente proporcional al tiempo de permanencia en el sistema escolar.

La estrategia basada en el micro relato dramático permite incorporar rápidamente en la labor a los estudiantes nuevos; y los estudiantes antiguos son los eslabones que permiten enganchar a los demás. Hacer la inferencia de la intención que tiene una frase en el contexto del texto y de la situación fue contestada de manera acertada por 79,8% de los estudiantes. Ubicar el sentido de la inferencia requiere tener claro el tema y las relaciones que se pueden establecer para comprenderlo y ubicarlo como eje referencial de interpretación. Se pudo constatar que los estudiantes nuevos no afectan el resultado, ya que se hizo la medición con y sin ellos.

El análisis del texto gráfico muestra avances significativos. En 2012, la posibilidad de acierto fue de 10%, en tanto 82% se ubicó en la respuesta correspondiente a lo obvio y literal, que en nada amplía el contenido del relato (grado 7°). Para 2013, 66,3% logra ubicar la respuesta. Llama la atención el arraigo de ciertas creencias sociales: para 21% de los estudiantes de grado 8° la respuesta estableció relación entre una *tablet* y la representación de sabiduría¹⁵.

En los estudiantes de grado 10° muestra avance la intención de elaborar metáforas: 30% trasciende el carácter literal del texto gráfico y lo dirige al sentido del relato; aunque persiste un porcentaje bastante alto, 40,8%, que insiste en la interpretación literal. Si bien se ha logrado una variación notoria, resulta importante mencionar cómo la dificultad para sintetizar vuelve a aparecer cuando se trata del tipo textual dramático. En este caso, la manera como se produce el relato lleva a permanecer en las circunstancias que se pretenden representar y no en la intención que subyace al texto. El 20% ubica el tema a partir del texto, y el grueso del grupo, 50%, lo hace a partir de las experiencias cotidianas, tal vez en busca de una moraleja. Se toma una cualidad esperada en las personas, como la sencillez; mientras que lo que se busca es la crítica en el relato dramático, las contradicciones cotidianas en las relaciones entre las personas. Sin embargo, ellos presentan situaciones en escena donde hacen la crítica, pero ésta no se refleja en la producción textual porque resulta complejo de escribir. Paradójicamente, reconocen el carácter irónico del texto –53%–, pero no se dilucida, el tema (no se realiza la síntesis), que da sentido a dicha ironía.

Este análisis se centra en el texto, en la literalidad y en la inferencia, toda vez que son elementos necesarios para la elaboración de micro relatos dramáticos y para la producción de sentido desde una perspectiva crítica.

○ MICRO RELATOS DRAMÁTICOS Y PUESTAS EN ESCENA

Teniendo en cuenta las categorías de análisis se pueden hacer las siguientes apreciaciones:

En lo ético, las puestas en escena buscan temáticas cercanas a la experiencia cotidiana, bien sea que se parta del análisis de una fábula¹⁶, o tomando como referente una palabra¹⁷. La posibilidad de superar la moraleja, en el caso de la fábula, y de ubicar como tema la arrogancia en lugar de la competencia, llevar esta idea a un desenlace inesperado –por ejemplo, una chica sorprende a todos al patear un balón, romper un vidrio y emprender la huida, y que ese final se describa con una frase de doble sentido dicha por ella: “Como que a usted le gustan los *roscones*¹⁸ ¿No?”–; permite verificar que hay un avance que se encamina a interrogar el sentido

15 Los estudiantes vinculan las *tablets* con la sabiduría, pero omiten el hecho de que las personas están colgadas de “ganchos”, es decir, dirigen su pensamiento hacia la creencia y no hacia el sentido del relato.

16 Ver ejercicio en <http://es.calameo.com/read/00010915442b56af54014>.

17 Ver video en, http://www.youtube.com/watch?v=FZ_fB6ubyV4&feature=youtu.be.

18 Palabra que se utiliza para denominar a una persona como homosexual (Nota del editor).

mismo de la competencia, del querer ser el mejor, de cómo las circunstancias menos esperadas dan al traste con esa intención.

Por otra parte, en el soni-relato “La palabra”, se puede comprender que existe una crítica fuerte a la violencia dirigida al género femenino. Ella sale, camina por una calle y reconoce en el poder y la intimidación (representadas en las botas) el peligro, y huye. Sin embargo, es víctima de una explosión, es rescatada (solidaridad), y sufre un paro cardíaco, pero el uso del desfibrilador la revive. En síntesis: mujer-violencia-vida.

Los estudiantes también se reconocen a sí mismos: “Un día, con un amigo también nos ‘tiramos’ un vidrio y el ‘cucho’ nos quería cascar, pero nosotros corrimos hasta la casa. A mi hermano lo mataron de niño, nadie lo sabía. Él iba con mi mamá y una bala perdida..., siempre caen los más inocentes. Uno se cuida, pero es ‘verraco’, porque malos hay en cualquier parte”.

En lo referente a lo pedagógico, entender la pedagogía desde la enseñanza y no concentrarla en el aprendizaje es un ejercicio poco rutinario en la escuela. El docente necesita de su propia dramaturgia para la puesta en escena educativa; con un público al que se tiene que cautivar y procurar sorprender en cada sesión (lo mismo pero distinto o es tan distinto que ya no es lo mismo)¹⁹, como plantea Sarasón (2002)²⁰.

La secuencia didáctica basada en la palabra y en la imagen como síntesis de un relato permite encontrar muchos lugares por explorar. La evaluación, entonces, se transforma en herramienta al servicio del aprender del maestro desde la experiencia que comparte con el estudiante. La pedagogía que lleva a pensar en lo impensado es un reto; un acto de creación permanente, de búsqueda, de exploración. Los estudiantes lo demuestran en sus ejercicios utilizando lo estrictamente necesario²¹. Aun con un tema tan controvertido como la doble moral de la Iglesia²².

En lo cognitivo, es fundamental la actitud de escucha y de confrontar al otro con argumentos. No se descalifica, se ofrecen razones, se controvierte y se apoyan las razones y las ideas. Orientar el proceso desde el significado de lo que es el relato a través de los diferentes tipos de texto y del uso de un repertorio amplio de lenguajes, lleva a dirigir el pensamiento más allá de lo obvio. Los textos, las puestas en escena y la calidad cada vez mayor –por su complejidad– así lo demuestran. Se trata de ayudar a leer y a escribir la realidad para comunicarla críticamente a través de un ejercicio permanente de análisis y de síntesis que exige la creación de micro relatos dramáticos mediante el lenguaje simbólico-metafórico del arte.

○ CONSIDERACIONES FINALES

En lo ético, se construye un ambiente más tranquilo; han disminuido los conflictos internos y externos relacionados con las agresiones físicas. Los casos que se presentaron están relacionados con agresiones a través de las redes, pero la intervención oportuna por parte del Colegio los ha desactivado. Los estudiantes encuentran que cuando asumen un personaje están representando y creando sobre el ser y sobre la condición humana, y no se limitan a imitar.

En lo pedagógico, se han transformado las prácticas y la actitud hacia la evaluación y la calificación. Los estudiantes reconocen en la retroalimentación el soporte para comprender el resultado que se refleja en la calificación; la pregunta “por qué” se ha transformado en “los por qué” (comprender, saber, proponer) y “para qué” en “los para qué” (reto personal, reconocimiento de las propias capacidades y limitaciones, asumir el respeto por el otro y por sí mismo).

En lo cognitivo se desarrolla un proceso de afirmación en el desarrollo de las capacidades interpretativas a partir de la mayor comprensión del significado para construir la intención y producir el sentido en dirección de conceptos mejor instaurados que coadyuvan a fortalecer la relación entre el pensamiento convergente y el pensamiento divergente.

19 Juego de palabras con que a veces les presento un trabajo a los estudiantes.

20 Sarasón (2002). *La enseñanza como arte de representación*.

21 Ver: <http://www.youtube.com/watch?v=5T5V5HBG80E&feature=youtu.be> y <http://www.youtube.com/watch?v=Xk1mTpt0HW8&feature=youtu.be>, o <http://www.youtube.com/watch?v=Suelc3Mw-4&feature=youtu.be>.

22 Ver obra en, <http://es.calameo.com/read/00010915438b3499e419c>.

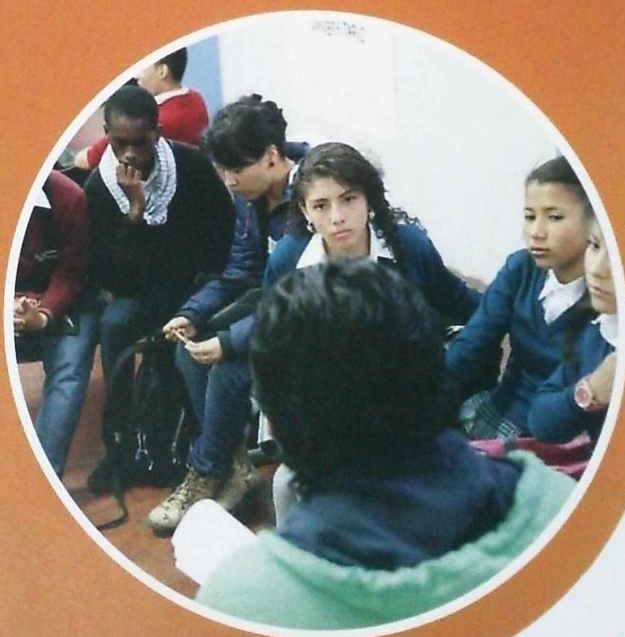
BIBLIOGRAFÍA

- Abad, J. (2012). En, *Educación artística, cultura y ciudadanía. Metas 2021*. OEI, p. 1.728.
- Barthes, R. (1977). *Análisis estructural de los relatos*. En, Silvia Niccolini (comp.), *El análisis estructural*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina. Traducido por Beatriz Doriot.
- Betancur, M. C. (2006). *Metáfora y ver cómo, la creación de sentido de la metáfora*. Manizales, Universidad de Caldas, colección Artes y Humanidades.
- Díez del Corral, P. (2005). *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano*. Madrid, tesis doctoral, Universidad Complutense.
- Delgadillo, Álvarez, León, Gallo (2012). *EntreEscena, el carácter educativo del teatro en la escuela*. II Congreso Nacional de Investigación en Educación Artística, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Memorias en prensa.
- Deleuze, G. (2011). *Lógica del sentido*. Barcelona. Paidós.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad*. Universidad de Barcelona, tesis doctoral.
- Foucault, M. (1994). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona. Paidós.
- Harris, P. *El funcionamiento de la imaginación*. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- ICFES (2013). *Guía de evaluación de competencias ciudadanas*, SABER, Pro, 2013, 2.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura*. Barcelona. Laertes, UE.
- León, H. W. (2011). *Encuentos y encantos, educación artística, imaginación, construcción de significados y producción de sentido*. IDEP (en prensa).
- (2012) *Xixumpañilá, o la aventura de la palabra en el desarrollo del pensamiento desde la educación artística en tanto lenguaje*. Artículo "Avance de investigación". En prensa.
- León, H.; Gallo, P.; Álvarez Y.; Delgadillo, J. (2013). *Pedagogía para pensar y hacer saber*. Beca de investigación. Programa de Estímulos, 2013. Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte.
- Luria, A. (2000). *Conciencia y lenguaje*. Madrid, Visor Dis., S. A.
- MaxNeef, M. (1997). *Desarrollo a escala humana*. Medellín. Veinte Editores.
- MEN (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá. IPSA.
- Mockus, A. (2002). "Convivencia como armonización de ley, moral y cultura". *Revista Perspectivas*, Vol. XXXII, No. 1, UNESCO.
- Montes, G. (2001). *La frontera indómita*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2013). *Sin fines de lucro*. Colombia. Katz.
- Ortega, P. (2011). Módulo I. *¿Qué es educación artística?* Escuela de Culturas-Centro de Altos Estudios Universitarios, OEI.
- Vigotsky, L. S. (1999). *Pensamiento y lenguaje*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. (2005). *Psicología del arte*. México. Fontamara.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J. & Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Editorial Magisterio. Bogotá.



UNIVERSO SIMBÓLICO Y PEDAGOGÍA DECONSTRUCTIVA: UN CAMINO PARA EL EMPODERAMIENTO Y LA CONSTRUCCIÓN DE AUTONOMÍA

● Jairo Guillermo Hoyos Gutiérrez



El presente trabajo parte de la observación de problemas presentes en el contexto educativo que dificultan el desarrollo de procesos cognitivos, comunicativos y relacionales. Algunos de estos problemas tienen que ver con el desinterés de los estudiantes por los procesos académicos, los bajos niveles de lectura y de comprensión lectora, los escasos niveles de participación en clase, el temor a hablar en público, la inseguridad en sí mismos, el miedo a equivocarse, la baja autoestima, el temor al ridículo o al aislamiento, la burla entre pares y las relaciones de discriminación, intolerancia e intimidación en la convivencia escolar.

Una exploración inicial permitió que afloraran algunos elementos que insinuaban la existencia de una autopercepción desvalorizada; la ubicación del sujeto en una estructura de subalternidad y falta de credibilidad en sí mismos y en sus capacidades. Lo anterior llevó a enmarcar la exploración en el terreno de lo simbólico y a la formulación de una pregunta inicial que orienta el desarrollo de la indagación: ¿Cómo está constituido y cómo se construye el universo simbólico de los estudiantes, y qué papel juega la institución escolar en esa construcción?

○ BUSCANDO CAMINOS

La idea de que la educación debe ser integral y de que debe contribuir a la transformación, tanto de las personas como del conjunto de la sociedad, hace de la docencia un campo apasionante para quien ama este trabajo. Sin embargo, a lo largo de los procesos educativos se observa que buena parte de los estudiantes llegan a la escuela con actitudes, valores, autopercepciones y expectativas bastante bajas; y que, a pesar de ir avanzando en los grados de escolaridad, estas dificultades generalmente se mantienen o incluso, se refuerzan. Aunque a primera vista, estas dificultades parecen ser características individuales y particulares de cada sujeto: uno “es” tímido, otro distraído, otro permanece triste, otro avergonzado, otro agresivo, y otros se sienten intimidados. Una mirada de conjunto permite identificar la problemática común caracterizable como des-empoderamiento y baja valoración de sí mismo.

Partimos, entonces, de que el problema no está sólo afuera, en lo social, sino también adentro, en la interioridad: cómo nos vemos, cómo nos percibimos a nosotros mismos, cómo nos valoramos o subvaloramos o sobrevaloramos; cada individuo con una subjetividad, una descripción de sí mismo y del mundo, construida por el camino, sin saberlo, sin conciencia de ésta. Cada uno es un mundo, pero, en el fondo, un mundo construido con elementos comunes, enmarcados en el contexto de una estructura socio-cultural y un universo simbólico que comparte acuerdos, patrones de comportamiento, heteronomía, reglamentaciones, estereotipos, prejuicios, valores y creencias compartidas: resignación, sacrificio, paciencia, doblegamiento, destino, envidia, intolerancia, discriminaciones y autodiscriminaciones. Todos estos elementos hacen parte de un sistema simbólico interiorizado que funciona como mecanismo de reproducción y de legitimación de la desigualdad social; y al cual es necesario acceder para resignificarlo.

○ TENDIENDO PUENTES

Frente a la identificación de estos problemas, se pretende intervenir en el sentido de transformar el aula de clase en un espacio amable, respetuoso, armónico, interesante, participativo, crítico y reflexivo, que permita el empoderamiento de las personas, el fortalecimiento de la autoestima, la construcción de autonomía, la ampliación de sensibilidades, de expectativas y de sentido de la vida; y el ejercicio de derechos y de libertades de manera responsable. La intención es implementar un modelo de intervención que permita la identificación, el análisis y la deconstrucción de algunos elementos claves de los sistemas simbólicos y de los imaginarios y representaciones sociales de carácter dogmático, reduccionista y devaluador que hace parte de los estudiantes y que conforman su universo simbólico; y buscar estrategias que posibiliten un proceso deconstructivo y una resignificación propositiva e intencionada que afecten no sólo a los procesos de enseñanza-aprendizaje sino a la experiencia vital de la persona, la construcción de su subjetividad y la ampliación de sus perspectivas de vida.

Como hipótesis, se plantea que la develación de la arbitrariedad cultural subyacente en el universo simbólico permitirá desarrollar procesos de empoderamiento, de construcción de pensamiento crítico y reflexivo y la elevación de niveles de autonomía que permitan a los individuos redefinirse como protagonistas de su propia historia y asumir de manera consciente, autónoma, responsable y reflexiva su proyecto de vida.

Partimos de suponer que, aunque los problemas señalados han sido contruidos inicialmente en el contexto familiar y social, son también en parte, contruidos en el contexto escolar y la pedagogía tendría algo que hacer allí y que, generar una transformación, pasa por la indagación de ese universo simbólico. ¿Qué nociones, representaciones sociales, ideas-fuerza, imágenes, constituyen los entramados simbólicos de los estudiantes? ¿Están relacionados con la exclusión social y la marginalización? ¿Son entramados simbólicos subalternos? ¿Cómo ha contruido cada quien la imagen de sí mismo? ¿Es posible transformarla? ¿Existen elementos socioculturales que intervienen en ella y la constituyen en tendencia? ¿El contexto escolar ayuda a superar estos problemas o por el contrario los reproduce y afianza?

A partir de estas preguntas se buscó la identificación de elementos explicativos, desde una perspectiva interdisciplinaria que abordaremos retomando elementos desde la sociología de Bourdieu, desde la psicología social con la teoría de las representaciones sociales y desde la filosofía con el planteamiento de la deconstrucción de Derrida.

Un primer concepto clave es el de la arbitrariedad cultural. Afirmar Bourdieu que “la arbitrariedad cultural que las relaciones de fuerza entre las clases o los grupos constitutivos de esta formación social colocan en posición dominante en el sistema de arbitrariedades culturales, es aquella que expresa más completamente, aunque casi siempre de forma mediata, los intereses objetivos (materiales y simbólicos) de los grupos o clases dominantes”. En otras palabras, la cultura de la clase dominante es seleccionada arbitrariamente como sistema simbólico y legitimado como tal y frente a él, la cultura de las otras clases sociales aparece devaluada. Es por esto por lo que Bourdieu concluye que el sistema educativo cumple la función de reproducción simbólica de las estructuras sociales. Esta arbitrariedad cultural es encubierta es decir, disimulada, por medio de la legitimación.

En ese sentido, el origen de clase de nuestros estudiantes (sectores populares, clases medias) establece un determinado nivel de capital lingüístico y de capital cultural que está muy distante del que la escuela utiliza (capital lingüístico y cultural de las clases dominantes) por lo que, de entrada, nuestros estudiantes están en desventaja frente a lo que el sistema educativo requiere.

Un segundo concepto que se retoma tiene que ver con la necesidad de tener herramientas metodológicas para explorar el universo simbólico que portan los estudiantes. En ese sentido, las representaciones sociales pueden operar como puentes de acceso a esos caudales simbólicos de los que tanto estudiantes como docentes, somos portadores, en la medida en que constituyen una forma de visión global y unitaria “del mundo que permite a un individuo o grupo, conferir sentido a sus conductas, entender la realidad mediante su propio sistema de referencia y adaptar y definir de este modo un lugar para sí”. Cabe anotar que esta experiencia se enfocó solamente en las representaciones sociales de los y las estudiantes.

En tercer lugar, nuestra intervención plantea que es posible y deseable intervenir sobre estos elementos simbólicos que contribuyen a construir la desvalorización del sujeto y el aprendizaje de la desesperanza, en primer lugar, develándolos, desestructurándolos, evidenciando su arbitrariedad y los mecanismos de auto exclusión que están implícitos en ellos.

Este proceso de develación, de romper certezas interiorizadas, podríamos denominarlo pedagogía deconstruccionista, tomando prestado el concepto derridiano. La deconstrucción, pretende descomponer la estructura de lo simbólico, del lenguaje, sea un texto, una frase, una palabra, un adjetivo, un concepto, un dicho, para descubrir las diferentes significaciones que tiene y sus connotaciones relativas, históricas y transitorias, evidenciando no solo lo dicho sino también, lo no dicho, sus implícitos, sus implicaciones, sus ocultamientos, sus relaciones, en fin, la arbitrariedad cultural sobre la que estos símbolos están contruidos y evidenciando que lo que consideramos evidente, está lejos de serlo. Realizar este proceso requiere un nivel de distanciamiento de la mirada cotidiana, de la lógica del día a día, una pedagogía de la sospecha, como diría Nietzsche. Mirar con extrañeza, lo conocido.

1 Bourdieu, Pierre. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial popular, 1972, p. 49.
2 Abric, Jean Claude. *Prácticas sociales y representaciones*. México, Ediciones Coyoacán, 2001, p. 13.

En ese orden de ideas, el universo simbólico, la arbitrariedad cultural, las representaciones sociales y el planteamiento deconstructivo de Derrida constituyen el marco teórico desde el que se plantea esta propuesta de intervención.

○ INTERPRETANDO LO INVISIBLE

Para desarrollar la propuesta metodológica se plantearon cuatro fases: exploración y planteamiento interpretativo; diseño y planeación, intervención, y finalmente, evaluación.

Durante la exploración se acudió al uso de herramientas cualitativas y cuantitativas. Emergió entonces un causal de violencia simbólica hecha cuerpo: en su mayoría, los estudiantes se sentían torpes, poco inteligentes, sin ninguna cualidad particularmente destacable, poco atractivos y atractivas, poco queridos, poco merecedores de una vida mejor, más enriquecedora, más amable, más digna y feliz. Los resultados de la aplicación de estas herramientas reiteraron la existencia de baja autoestima en más de la mitad de los estudiantes. Intervenir frente a esa situación se convirtió en objetivo prioritario. De modo que tomé el aula como laboratorio y empecé a ensayar estrategias. En ocasiones lograba avances, otras veces no, pero avanzaba gracias a la intuición y hallaba pistas. Los diarios de campo fueron herramienta fundamental de apoyo para trasegar ese camino.

La maestría en investigación social interdisciplinaria me aportó muchos elementos para abordar el problema. El trabajo de investigación que realicé es, en buena medida, la base conceptual sobre la que se plantea esta propuesta. Explorar el terreno de las representaciones sociales, terreno aparentemente intangible, resultó ser más concreto de lo que pensaba; y encontré “terreno firme”. Afirma Lévy Strauss que “[...] los símbolos son más reales que aquello que simbolizan”.

Sin embargo, a pesar de su firmeza, el hecho de evidenciar la arbitrariedad cultural que subyace en esas representaciones sociales constituye un paso importante en el proceso deconstructivo. El simple hecho de develarla produce una transformación. Comencé a buscar un modelo pedagógico que permitiera intervenir en el universo simbólico, bajo la premisa de que existen elementos que, por una parte, construyen relaciones de subalternidad frente al otro; y que, por otra, al ser *constructos* autorreferentes, subordinan, devalúan y descalifican al sujeto en la percepción que tiene éste del sí mismo. Tanto la percepción de sí mismo como la percepción del otro posicionan al sujeto en un entramado simbólico que le brinda sentido y significado, le asigna un papel en el mundo, un lugar en éste. La intención es, entonces, encontrar ese lugar, ponerlo en cuestión, reflexionarlo y de ser necesario, reconstruirlo desde la subjetividad de cada individuo.

Desde esta perspectiva, es posible transformar el espacio del aula en un espacio amable, respetuoso, armónico, interesante, participativo, crítico y reflexivo, que permita el empoderamiento de las personas, la construcción de autonomía, la ampliación de sus expectativas, sensibilidades y sentido de vida; y el ejercicio responsable de sus derechos y sus libertades. Buscar esta transformación implicó realizar cambios en el encuadre de la clase en varios aspectos.

○ CAMBIANDO EL ESCENARIO

En esta fase se desarrolló la reflexión en cuanto a las transformaciones necesarias para resignificar el espacio de la clase. Como la intención es sistematizar la experiencia, hablaré de ella de manera que puede ser esquemática; pero, dicha sobriedad permite sintetizar su desarrollo.

Para reconfigurar el encuadre de la clase, fue necesario replantear varios aspectos que permitieran construir un clima relacional diferente, a pesar de las limitaciones locativas e institucionales. Se plantearon como requerimientos básicos las transformaciones en términos de los niveles proxémico, relacional, comunicativo, cognitivo y epistemológico al interior del aula.

○ EN EL NIVEL PROXÉMICO

Circularidad. En términos de espacio de trabajo, se cambió la disposición cuadrículada del salón –simetría para ordenar y vigilar, diría Michel Foucault– por una disposición que permitiera la circularidad, lo que reconfigura por completo el espacio; puesto que, por un lado, dinamiza y hace posible la circulación fluida de las miradas,

los diálogos, los gestos y las discusiones, ampliando la interrelación entre pares; y por otro, minimiza o reduce un poco la presencia del docente como centro de poder, autoridad y saber, poniendo en juego también los poderes y saberes de los estudiantes. Aunque puede parecer un cambio de poca importancia, la transformación en la percepción del sujeto cambia de manera significativa, porque altera la sensación que la persona tiene de su espacio físico y social y de su intimidad personal. Una cosa es estar en un lugar asignado dentro de un plano cartesiano, que produce la sensación de aislamiento; y otra, muy diferente, es hacer parte de una estructura circular que permite la integración en un colectivo. Para decirlo de manera gráfica, en el primer caso, al mirar hacia el frente se ven nuca, en el segundo caso, se observan rostros. La diferencia es abismal pero invisible: así son los símbolos.

○ EN EL NIVEL RELACIONAL

Horizontalidad. En términos de reconfiguración de las relaciones de poder y en coherencia con el punto anterior, se plantea la horizontalidad como regla del juego básica para la clase. Aunque, usualmente, existen relaciones de poder intimidatorias por parte de algunos estudiantes al interior de los grupos –a veces también entre docentes y estudiantes– la reflexión, el posicionamiento y la explicitación por parte del docente de la horizontalidad como marco de referencia de la clase, permite –gradualmente– la minimización o neutralización de los estudiantes que se consideran con más poder dentro del grupo, evitando la discriminación y la intimidación. En este sentido, ha sido útil la realización de talleres sobre Derechos humanos, sobre modelos de comunicación asertiva, el análisis de las motivaciones y los presupuestos de las personalidades intimidadoras, el empoderamiento individual y grupal y el respeto por la diversidad. Igualmente, el planteamiento de la participación y la importancia de la opinión de todos y de todas como materia prima de la clase, y la necesidad de desarrollar la expresión oral y la capacidad argumentativa y comunicativa en público.

En cuanto al logro de equilibrio en las relaciones de poder al interior del grupo, es necesario entender que es un proceso que no se desarrolla con rapidez, sino que se reconfigura en la medida en que el grupo logra gradualmente empoderarse e ir deslegitimando las actitudes intimidadoras y discriminatorias de sus pares.

○ EN LOS NIVELES COMUNICATIVO Y COGNITIVO

Se explicitó la intencionalidad particular que tiene esta clase: pasar de la ingenuidad a la toma de posición, del silencio a la palabra apropiada, del “seguidismo” a la autonomía; del desconocimiento al auto conocimiento; de la obediencia a la iniciativa, de la repetición de esquemas al pensamiento crítico y reflexivo, de la desapropiación de la propia vida a asumir el cien por ciento de la responsabilidad de lo que pase en ella, de la victimización al protagonismo, de la subvaloración y la subalternidad al empoderamiento, de la heteronomía a la autonomía, del individualismo y la competencia a la solidaridad.

○ EN EL NIVEL EPISTEMOLÓGICO

Se hizo claridad a los grupos de estudiantes acerca de cuáles son los puntos de partida o los supuestos básicos de la clase. 1. Ningún proceso educativo parte de cero, todos tienen algo para aportar. 2. Nadie nació aprendiendo, la equivocación enriquece y hace parte del proceso de aprendizaje. 3. El conflicto y la duda son imprescindibles para cualquier proceso de crecimiento. 4. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos; nadie está por encima de nadie. 5. La ignorancia es un problema de llenura, no de carencia. 6. El conocimiento es una construcción social y se construye con el aporte y la participación de todos y de todas.

Finalmente, se realiza un ejercicio de planeación participativa pidiendo a los estudiantes que escriban tres temas que les parezcan interesantes para desarrollar durante el año; y se lee colectivamente, tratando de identificar temas comunes para incluirlos en la planeación de la clase.

En cuanto al diseño de instrumentos, se pretende identificar en el contexto escolar el poder de los símbolos en cuanto a construcción de identidades, autopercepción, auto imagen y autoestima: es decir, quién soy, cómo me veo, cómo me valoro, cómo me siento, qué recompensas merezco. Se diseñaron actividades, guías e instrumentos para explorar las diversas representaciones sociales. Estas guías sirven a la vez como instrumento diagnóstico y como materia prima para la clase.

○ PUESTA EN ESCENA

Después de varios ensayos se adoptó como metodología un proceso de intervención, que esquemáticamente puede ser definido en tres pasos:

1. Exploración de representaciones sociales: Tomar el concepto, el tema, la frase, el símbolo, la imagen, es decir, el objeto y aplicar un instrumento que haga aflorar la representación social que el grupo tiene de sí. Generalmente, se aplica a través de una pregunta o de una afirmación incompleta en la que se pide al estudiante que complete el término o los términos que faltan. También, se ha trabajado por medio de la identificación de redes semánticas naturales. Posteriormente, se apuntan los resultados en el tablero para efectuar el consolidado e identificar las tendencias, que, generalmente, son mayoritarias y unificadas.
2. Con base en la representación encontrada se formulan preguntas que conducen a la relativización de la representación. Se trata de interrogar estas representaciones, de buscar y de evidenciar sus contradicciones, sus consecuencias, sus implícitos, su lógica interna, de identificar sus fuentes, los caminos de construcción y circulación y la arbitrariedad cultural implícita en éstos.

En este sentido, es clave entender que las representaciones están legitimadas en el pensamiento social y en el sentido común a través de procesos de normalización y de naturalización. Se plantean, entonces, situaciones hipotéticas con los resultados obtenidos para examinar sus consecuencias, las variantes que aportaría, y qué sucedería si así fuera para todos los casos, qué desprendimientos lógicos se derivan, qué otras acepciones o sentidos tienen esas palabras, cómo se pueden deconstruir, cual es su etimología y qué sentido ocultan.

Hay que advertir que es necesario llevar estas experiencias a situaciones límite que pongan en evidencia la contradicción, la fisura o el quiebre de la representación; y lo hemos llamado “proceso propiamente deconstructivo de las representaciones sociales”. Generalmente, este proceso produce choques o disonancias cognitivas –*insight*, en términos psicoanalíticos– que desestabilizan, perturban, desconciertan y confunden momentáneamente porque se ha producido una fractura en el universo simbólico del individuo y del grupo.

3. Consiste en hacer una resignificación intencionada de la representación, la frase o el objeto tratado. Se hacen planteamientos propositivos acerca del tema objeto de la representación, buscando un nuevo sentido a la misma desde lo que el grupo proponga, discuta y considere como deseable, efectuando consensos; y se discute acerca de las proyecciones que tiene el nuevo sentido o *constructo* que se ha hecho, y se evalúan las dificultades, los riesgos y los límites que le permiten o no funcionar en el mundo cotidiano.

Quizás, lo más indicado sea ilustrar este proceso con ejemplos, narrando algunos de los ejercicios desarrollados en clase. Así que tomemos el concepto de clase social: se preguntó a un curso de grado octavo a cuál clase social pertenecían; respondieron que a la clase baja. Se mencionaron algunas características de las clases sociales baja y alta, y se tomaron estos términos como elemento inicial de indagación y de reflexión. Se dividió el tablero en dos partes, una con la palabra “bajo” y otra con la palabra “alto”, y se pidió que buscaran el significado de las dos palabras junto con sus sinónimos. El producto fue consignado en un cuadro dibujado en el tablero. A continuación, para indagar sobre lo no dicho, se pidió que agregaran antónimos, como se muestra en este cuadro comparativo.

CLASE SOCIAL	
BAJA	ALTA
Bajo: adjetivo. De poca altura o situado a poca distancia del suelo. Sinónimos*: pequeño, diminuto, humilde, sencillo, inferior, plebeyo, apocado, apagado, descolorido, mortecino, tenue, débil, indigno, innoble, trivial, abyecto, despreciable, ruin, mezquino.	Alto: adjetivo. De gran estatura. De altura considerable. Sinónimos*: Elevado, prominente, crecido, espigado, encumbrado, superior, grande, dominante, eminente, esbelto, noble, distinguido, vivo, intenso, digno, bueno.

* Fuente: <http://que-significa.com/sinonimos>; y, <http://www.wordreference.com/sinonimos>.

Luego, se pidió a los y a las estudiantes que leyeran el cuadro en conjunto y que reflexionaran e hicieran las observaciones que les parecieran interesantes. Se plantearon preguntas como, ¿tiene relación la estatura de

las personas con su pertenencia a una clase social? Si no es así, ¿por qué se usa una palabra que designa esta-tura para referirse a la capacidad económica? ¿Cuál es la relación que se está estableciendo? ¿Hay precisión y pertinencia en el uso del término, o es arbitrario? ¿Qué se pretende con esto? ¿Qué resultados logra esta clasificación? ¿Qué influencia puede tener esto en las personas? ¿Configura de alguna manera la forma de mirarse a sí mismo y de mirar el mundo? ¿Cómo? ¿Verían ustedes el mundo de la misma forma si se sintieran pertenecientes a la clase social alta?

Ejercicios como este, realizados alrededor de la deconstrucción de elementos del universo simbólico, permiten evidenciar, develar y poner al descubierto los mecanismos simbólicos, inconscientes y arbitrarios sobre los que descansa, tanto la autopercepción como la percepción del otro y del mundo.

En otro ejercicio se partió del uso cotidiano del lenguaje para referirse a atributos de las personas teniendo en cuenta el género. Se pidió que explicitaran los significados que para ellos tenían esas expresiones, y se escribieron en un cuadro.

PALABRA EN MASCULINO	CONNOTACIÓN	PALABRA EN FEMENINO	CONNOTACIÓN
perro	avisgado	perra	prostituta
zorro	astuto	zorra	prostituta
hombre público	persona importante	mujer pública	prostituta

A continuación, se abrió la discusión, preguntando a la clase por qué por el simple hecho de que la palabra pase de masculino a femenino hace que el significado cambie de manera radical, o incluso, se convierta en su opuesto. Concluyeron que habían aprendido en la casa la connotación positiva asociada a lo masculino y la negativa a lo femenino; que en ello habían sido influenciados por sus mamás, papás, hermanos y hermanas, por "la calle" y la televisión. A continuación, se preguntó: ¿Si aprendieron ese significado de sus padres; de dónde creen que lo aprendieron ellos? Así se evidenció una estructura temporal e histórica de transmisión y de reproducción de valores e ideas discriminadoras con respecto al género.

En el desarrollo de este proceso, el sentido de ser "pobre", de "clase baja", de "sexo débil", deja de ser lo que era. El símbolo se fractura y la mirada cambia, se transforma. Desde este abordaje, sería interesante revisar los adjetivos con los que los docentes usualmente calificamos a los estudiantes; las connotaciones que tienen los prejuicios, estereotipos y generalizaciones allí presentes.

Un ejemplo más: se quiso explorar la representación social de "ladrón". Se pidió a los estudiantes que escribieran la palabra en el centro de una hoja y que alrededor de ella escribieran, durante un minuto, cinco cosas relacionadas con ella. Luego, se recogieron en el tablero las redes semánticas resultantes: sucio, feo, negro, mal vestido, barbado. ¡Obsérvese de qué manera aflora todo el caudal simbólico y las connotaciones que tiene! Se formula, entonces, una primera pregunta que lleva a relativizar los resultados: ¿Hay ladrones entre las personas limpias, bonitas, blancas, bien vestidas y sin barba? Silencio, ojos abiertos y expectantes, labios a punto de decir algo que no acaba por brotar de los labios, bloqueo, carcajadas... ¡*insight!* Luego, se produjo una larga discusión en la que se pusieron ejemplos y se aportaron evidencias de lo errada y estereotipada que es la representación, y de las fuentes y caminos que la han construido, de los intereses y ocultamientos que están tras ésta. En aras de la brevedad, creo que los tres ejemplos presentados son suficientemente ilustrativos.

Es a partir de este enfoque como se ha venido trabajando en los conceptos y temáticas desarrolladas en la clase de Ciencias sociales. A lo largo del proceso se va desarrollando en los estudiantes suficiente habilidad para identificar y develar elementos simbólicos presentes en cada tema. Se puede partir de una imagen, un concepto, una palabra, una frase, un grafiti o cualquier otro elemento que se desee analizar desde el punto de vista simbólico.

Paralelamente con este trabajo, se aborda el análisis de obras literarias y cinematográficas seleccionadas, con la condición de que estén relacionadas con temas tratados en clase y que se compartan a través de conversatorios y de cine foros que nutren con nuevos elementos de análisis y que enriquecen, tanto las discusiones desarrolladas, como la participación, la expresión oral en público y la producción de texto a través de la escritura de ensayos y de su posterior lectura y discusión.

En cuanto a la evaluación de la experiencia, se ha realizado un seguimiento a través de un instrumento en el que cada periodo los y las estudiantes escriben, de manera anónima –para garantizar la confiabilidad de los datos–, los aciertos, desaciertos y aportes concretos que encontraron en el trabajo desarrollado en clase. Esto ha permitido una retroalimentación permanente, la posibilidad de reestructuraciones y modificaciones; y una valoración positiva de los logros alcanzados. La continuidad durante dos años con los mismos grupos de estudiantes ha permitido evaluar las transformaciones y los avances logrados en cuanto a participación, construcción de pensamiento crítico y reflexivo, auto valoración, niveles de lectura, análisis y producción de textos, e interés y compromiso con el trabajo desarrollado en clase.

De la aplicación de este instrumento a finales de noviembre de 2013 con 72 estudiantes de grado 11° y su sistematización se pueden encontrar indicios de que la propuesta está logrando el impacto esperado. Tomando el conjunto de estas evaluaciones como *corpus*, se destacan las siguientes locuciones y frecuencias en orden de importancia: desarrollar pensamiento crítico, mirar más allá, abrir la mente (75%); desarrollar el placer y el hábito de la lectura (56%); aprender a ver desde diferentes perspectivas (26%); perder miedos (18%); conocerme a mí mismo/a (14%); confiar, creer y amarme a mí misma (14%); ser una persona más abierta (11%); cuestionarme (10%); cambiar mi modo de vida (8%); ganar más autonomía (7%); entender la importancia de hacerme escuchar y de escuchar a los otros (7%); reflexionar sobre el individuo y la sociedad (6%); dejar las cosas que nos atan (6%). Aunque esto no constituye una evaluación rigurosa –ninguna lo es–, sí aporta indicios de los logros y del impacto que el proyecto puede estar alcanzando.

Esta propuesta fue implementada en el Liceo Nacional Antonia Santos, jornada de la mañana, con estudiantes de los grados 8° y 10° durante 2012; y con los grados 9° y 11° durante 2013, desde las clases de Ciencias sociales, Filosofía, Ciencias políticas y Economía. Actualmente, en 2014, continúa implementándose con estudiantes de los grados 10° y 11°.

○ SE CIERRA EL TELÓN

Afirma Michel Foucault que “[...] el conocimiento es siempre una determinada relación estratégica en la que el hombre está situado³”. En ese sentido, podría afirmarse que la implementación de la propuesta logró, en buena medida, situar a los y a las estudiantes en un lugar que percibían como “distinto”; y que logró desarrollar interés, participación, compromiso, capacidad de escucha y acalorados debates, incluso con fuertes componentes afectivos.

Creo que lograr que 75% de los estudiantes afirme que encontró placer en la lectura y que ésta se haya convertido para ellos y ellas en un hábito, es ya, bastante alentador. Otro de los aspectos para destacar es el aumento de las expectativas de los estudiantes para ingresar a las universidades públicas, que fue relativamente bajo en 2012, pero que aumentó significativamente en los y las estudiantes graduados en 2013; aunque, obviamente, no se puede atribuir exclusivamente dicho interés al desarrollo de esta propuesta sino a la suma del trabajo del equipo docente de la institución.

Quizás, mucho más importante que lo que hay que aprender es lo que necesitamos desaprender, y para ello debería trabajar el sistema educativo; que debería convertirse en un sistema de des-aprendizaje, de develamiento, de deconstrucción de universos simbólicos aplastantes, denigrantes, empobrecedores, devaluadores, inmovilizadores, inhibidores, conductistas, enemigos de la autonomía y de la búsqueda de libertad individual y colectiva. Pero, el sistema educativo está apasionadamente dedicado a la reproducción de esos universos simbólicos; y, lo que es peor, dedicado sin siquiera saberlo. La inconsciencia es una condición fundamental para que la reproducción del orden social funcione.

Quizás, desterrando la violencia simbólica presente en el contexto educativo podríamos tomar cualquier clase para hacer un trabajo creativo, apasionado y comprometido, en el que las temáticas, las formas de trabajo y los intereses sean compartidos entre los estudiantes y los docentes. Podríamos tomar el aula como laboratorio, como espacio de encuentro interhumano, lúdico, afectivo, armónico, dialógico, cuestionador, crítico y reflexivo;

esto es, como verdadero espacio de formación colectiva y humana donde palpiten la vida, la risa, la palabra, las preguntas, las dudas, los encuentros y los desencuentros, el conflicto y las nuevas formas de negociarlo, porque, finalmente, es el conflicto el que nos hace crecer; y también, porque otro mundo es posible.

BIBLIOGRAFÍA

Abric, Jean-Claude. *Prácticas sociales y representaciones*. México, Ediciones Coyoacán, 2001.

Bourdieu, Pierre y J. C. Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. Editorial Popular, 1972.

Foucault, Michel. *Estrategias de poder*. Barcelona. Paidós, 1999.



ESTRATEGIAS ALTERNATIVAS PARA LA RESIGNIFICACIÓN DEL CONCEPTO AMBIENTE EN EL CED LA CONCEPCIÓN

● Jenny Johanna Duarte Díaz

Licenciada en Biología. Especialista en enseñanza de la Biología, Universidad Pedagógica Nacional. Magister en estudios amazónicos, Universidad Nacional de Colombia. Estudiante de doctorado interinstitucional, Universidad Pedagógica Nacional. Docente de Ciencias naturales y educación ambiental, Secretaría de Educación del Distrito, CED La Concepción.

jeky1983@gmail.com



○ SITUACIÓN PROBLEMA

Las actuales políticas de educación regulan la obligatoriedad de la educación ambiental en las instituciones educativas (decreto 1743 de la Ley 115, 1994) y la implementación de proyectos ambientales escolares (PRAE), que solucionen problemáticas del contexto. Debido a ello, en el Centro Educativo Distrital La Concepción se han establecido convenios con entidades que han apoyado la ejecución de actividades ambientales propuestas desde el área de Ciencias naturales; y de manera específica con algunos estudiantes de educación básica.

Sin embargo, reconociendo que la educación ambiental en la escuela debe partir de problemáticas contextuales y no debe centrarse en la realización de actividades, se considera como problemática en esta comunidad educativa la no posesión de una mirada sistémica de ambiente que logre –desde un trabajo reflexivo y principalmente formativo– construir la idea de que el ser humano hace parte de dicho medio ambiente, y que por ello debe comprometerse a propiciar estrategias alternativas que garanticen mejorar el entorno en que habita.

Desde esta óptica se planteó la pregunta problema: ¿Qué estrategias formativas alternativas de educación ambiental se pueden implementar para permitir la resignificación del concepto “ambiente” en los miembros de la comunidad educativa del CED La Concepción?

○ JUSTIFICACIÓN

Entendiendo la educación ambiental en el ámbito escolar como el instrumento para que los distintos miembros de las comunidades educativas logren generar no sólo la toma de conciencia frente a las problemáticas ambientales que afrontan las sociedades actuales sino también para reconocer al ser humano como parte del ambiente; se desarrolla una propuesta formativa ambiental para fortalecer los procesos de enseñanza en este tema, partiendo de la tipificación de las representaciones sociales, la identificación de problemáticas específicas ligadas al contexto y fundamentándonos en la idea de transformar el trabajo de la educación ambiental desde las diferentes disciplinas de formación en las instituciones educativas, y además implementar su práctica desde el ámbito escolar de forma alternativa.

De esta manera, la propuesta parte del trabajo realizado por Duarte & Vallejo (2013), en el que se identificaron las representaciones sociales del concepto de ambiente y de educación ambiental en algunos miembros de la comunidad educativa. Concluimos que la idea de ambiente está representada desde diversas visiones, siendo predominante la idea de ambiente como el entorno, los recursos naturales y la naturaleza. De otra parte, la comunidad identifica la educación ambiental como los procesos de enseñanza que se dan en las clases de Ciencias naturales, el cuidado del ambiente para el beneficio del ser humano y las formas de consecución de conciencia ambiental en los miembros de la comunidad educativa.

Desde estas representaciones se identificó que las visiones de ambiente y educación ambiental para esta comunidad educativa se encuentran relacionadas en mayor proporción con las imágenes construidas desde los diferentes medios de comunicación; que, en los últimos años, han generado la comercialización del ambiente, simbolizado en propagandas de comprar para preservar, con el fin específico de vender productos y no el de propiciar una conciencia real de cuidado. Mientras tanto, la escuela ha delegado el papel de la educación ambiental a los maestros de Ciencias naturales, que en un esfuerzo por cumplir las políticas nacionales y realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se han limitado a la visión de la enseñanza de la naturaleza y de los recursos necesarios para el ser humano (Duarte & Vallejo, 2013). Por todo lo anterior, se hace necesario diseñar y ejecutar desde el ámbito escolar propuestas que favorezcan la formación ambiental desde estrategias de enseñanza diferentes que vinculen el conocimiento ya elaborado en la cotidianidad con la necesidad de adquirir un sentido de pertenencia del ambiente, entendiendo que los seres humanos somos parte de éste.

Con este fin, la propuesta ambiental para la comunidad educativa del Colegio La Concepción se centró en la construcción de narraciones escritas, el diseño e implementación de herramientas audiovisuales y la utilización de espacios alternativos de aprendizaje que propicien la transversalidad de la educación ambiental, proyectando la formación en otros ambientes diferentes al escolar. Teniendo en cuenta el Proyecto Educativo Institucional, PEI, que centra su horizonte en “[...] ofrecer una formación integral que favorezca el desarrollo de una

gestión en que se den las condiciones necesarias para el ejercicio progresivo de competencias que potencien la formación de ciudadanos líderes capaces de razonar, debatir, producir y responder con acierto a la problemática personal, familiar, ambiental y social de nuestra Comunidad (Documento PEI, 2009)".

Esta nueva propuesta se vincula con los objetivos específicos del actual Plan de Ordenamiento Territorial para el Distrito Capital, que propone como una de sus estrategias, "[...] desarrollar procesos pedagógicos y de formación que modelen una nueva ética ambiental y hagan de Bogotá un aula que reconozca y revalorice los diferentes territorios ambientales (POT, 2012, p. 191)". Lo anterior, en el marco del Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC), a través del cual se pretende promover acciones pedagógicas que permitan proponer proyectos educativos que incidan, no sólo en el nivel institucional sino también en la transformación de las realidades ambientales de su entorno (SED, 2013).

○ OBJETIVO GENERAL

Diseñar e implementar estrategias formativas en educación ambiental alternativas al aula, que permitan resignificar la visión de ambiente de los estudiantes y de los maestros de secundaria del CED La Concepción.

○ OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar estrategias que vinculen las problemáticas ambientales de la comunidad educativa con la necesidad de adquirir un sentido de pertenencia del entorno en el que habita y un reconocimiento de su territorio.

Diseñar herramientas metodológicas visuales y audiovisuales alternativas que generen una conciencia ambiental en la comunidad educativa, y a la vez, permitan fortalecer la formación en educación ambiental.

○ MARCO DE REFERENCIA

Tomamos como referente los diferentes momentos que ha atravesado la incorporación de la dimensión ambiental en el contexto escolar expuestos por González (2000), y los dividimos en varias etapas. La primera, se refiere a la resistencia de la escuela a la asociación de la educación ambiental, considerando que ya hacía parte del currículo por la visión que se tenía del ambiente como naturaleza. La segunda, explica su incursión como asignatura en la que el ambiente se orienta a la creación de materias sobre el tema con enfoque muy cercano a las Ciencias naturales; relacionándose con la visión del ambiente como recurso, porque concede valor sólo a lo que pueda ser útil para la sociedad humana. El tercer momento es referido a la ambientalización de las Ciencias naturales, donde se propuso añadir contenidos relacionados con el ambiente en las distintas áreas. Sin embargo, se limitó a utilizar la naturaleza como ejemplo didáctico, consiguiendo los mejores resultados en el área de Ciencias naturales, en la que se establecieron ejes curriculares que modificaron su organización tradicional, etapa en la cual se encontraba la educación ambiental en el Colegio La Concepción. Y, finalmente, un último momento se explica desde las propuestas transversales en las que diversos países latinoamericanos han propuesto la vinculación del ambiente a áreas como las Ciencias sociales y las humanidades; la cual está en armonía con nuestra propuesta.

Por lo anterior, para trabajar la educación ambiental en el Colegio La Concepción desde una propuesta ambiental alternativa que considere un conjunto de cambios en el plan de estudios, así como herramientas didácticas, metodologías de enseñanza y actividades extraescolares (Marcen, 1988), nos apoyamos en la idea de que "[...] la educación ambiental no puede ser un curso aislado en los currículos de los diferentes niveles de la educación, sino un proceso sistémico y organizado que involucre todas las disciplinas existentes (Tobasura y Sepúlveda, 1997)". Lo cual implica el tránsito "[...] de un conjunto de propuestas ambientalistas a una estrategia de transversalidad integrada en un proyecto pedagógico que comprenda las dimensiones institucional, curricular y conceptual (Pardo, 1996, p.87)".

Desde el Distrito Capital, el trabajo se vincula con el Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC), a través del cual se promueven acciones pedagógicas que empoderan a estudiantes y maestros de las instituciones educativas frente a la importancia de proponer proyectos educativos que incidan, no sólo en el nivel institucional sino también en la transformación de las realidades ambientales de su entorno (SED, 2013).

Sin embargo, en relación con este tipo de políticas educativas recientes, se tuvieron en cuenta algunas consideraciones trabajadas por Parra (2011), que plantea que una de las dificultades más grandes en el momento de implementar la Política Nacional de Educación Ambiental, PNA, (2000) en las instituciones educativas es que en el afán de “[...] la construcción y el desarrollo de los proyectos de educación ambiental, PRAE, cuyo objetivo se determina por la necesidad de incorporar la realidad ambiental institucional, local, distrital y nacional al quehacer académico de la escuela bajo una mirada holística que incorpore la dimensión social, cultural, político-ideológica, la economía y la ecología”, los proyectos se convierten en la generación de actividades desligadas del contexto que pretenden generar evidencias de un proceso sin desarrollar. Además, como lo cita Miñana (2002; en, Parra, 2011) “[...] estos objetivos se volvieron de difícil alcance en las instituciones educativas, ya que la práctica de la educación ambiental se convirtió en un desafío en los colegios; principalmente, porque se involucraron cambios tanto de paradigmas como de las estructuras epistemológicas de la escuela”. Es decir, ha sido evidente que mientras los PRAE se plantearon como estrategias para abordar la educación ambiental desde la idea de la interdisciplinariedad, el modelo que ha prevalecido ha sido el de la organización curricular de una disciplina, parcializando de este modo el conocimiento.

Por anterior, consideramos pertinente la necesidad de enfocar la educación ambiental desde un ejercicio mucho más formativo, donde el activismo pase a segundo plano, para buscar dimensionar el ambiente desde las diferentes áreas del conocimiento y los diversos ámbitos, encontrando el sentido de impregnar el currículo y de proporcionar un enfoque pedagógico interdisciplinar. Por lo anterior, resulta indispensable “pensarse” desde la propuesta de Leff (2004), frente a la conformación de un “saber ambiental” escolar a través de un diálogo de saberes constante, que en nuestro caso se particulariza en los diferentes integrantes de la comunidad educativa y desde una epistemología ambiental que parta de un contexto que nos permitirá construir una racionalidad ambiental.

En relación con la mayor representación que se identificó en términos de ambiente para la comunidad educativa referida al “entorno en el que habitan” –que según Sauvé (2010)– se refiere a la idea del ambiente medio de vida, se hizo necesario fundamentar una propuesta en la implementación de espacios alternativos de aprendizaje que permitieran vincular desde la escuela el reconocimiento de sus territorios como alternativas de construcción de conocimiento; lo que se apoya en el Decreto 617 de 2007 (Alcaldía Mayor de Bogotá), que regula la educación ambiental considerándola como “[...] un instrumento para la construcción de una nueva ética ambiental que mejore las condiciones de vida de quienes habitan el Distrito capital, a partir del reconocimiento de procesos y relaciones territoriales históricas, simbólicas y socioculturales desde las cuales se contextualizan las situaciones ambientales y las acciones pertinentes para su abordaje”.

Finalmente, teniendo en cuenta que las representaciones de la comunidad se vinculan con los medios de comunicación, la propuesta se apoyó en la utilización de medios audiovisuales ambientales, desde la idea de Yescas (2000), que afirma que pueden ser herramienta de la educación ambiental si están elaborados bajo la idea de transmitir temas del entorno que ayuden a mantener informada a la comunidad sobre las dinámicas y problemáticas ambientales, pero, y más importante, que influyan en producir cambios de conducta que de forma individual y colectiva propicien el mejoramiento de la calidad de vida. Además, presentar la temática ambiental de esta manera puede ayudar a concientizar a la comunidad educativa, de modo que los destinatarios del audiovisual desarrollen facultades para realizar acciones de gestión en beneficio del ambiente.

○ METODOLOGÍA

Desde un paradigma interpretativo y utilizando métodos cualitativos se diseñaron en el ámbito escolar de la institución herramientas que favorecieran la formación ambiental con alternativas de enseñanza diferentes; implementando un enfoque interdisciplinar ambiental, que debe incorporarse gradualmente en la práctica educativa. Debido a esta característica, se requiere de la conformación de grupos pedagógicos interdisciplinarios con trabajo continuo y, para lograr una organización adecuada de la enseñanza, que contribuyan a que los estudiantes comprendan la diversidad de representaciones del ambiente (Covas, 2004).

Así, para el desarrollo del proyecto se abordaron tres aspectos con los grupos de trabajo. El primero, hace alusión a “la educación sobre el ambiente”, donde se identificaron y trataron temáticas referentes a las proble-

máticas ambientales desde las aulas, con estudiantes, padres de familia y maestros, apoyados esencialmente en herramientas escritas como las entrevistas narrativas y el cuestionario. El segundo aspecto, se refiere a “la educación en el medio”, donde se realizó un reconocimiento del entorno en el que se encuentran los miembros de la comunidad. El tercer aspecto, tiene que ver con “la educación para el medio”, que pretende desembocar en una acción tendiente al cambio de actitudes y a la formación de valores, por medio de la elaboración de material formativo visual y audiovisual.

De esta manera, en esta investigación la educación ambiental se trabajó a partir de la introducción de contenidos ambientales en los diferentes ámbitos, gracias a la utilización de herramientas audiovisuales y de espacios alternativos de aprendizaje que permitan instaurar una cultura ambiental; Para lo cual se planteó el diseño de estrategias, que se agruparon en dos categorías:

○ EL AMBIENTE DESDE LA COMUNICACIÓN

Se propuso el diseño de herramientas metodológicas audiovisuales ligadas a la visión ambiental y asumidas desde la perspectiva del lenguaje multimodal, según la idea de Dominique (2011), que se enfoca en un panorama amplio, observando la multiplicidad de recursos que utilizamos para crear significado en las prácticas pedagógicas y didácticas en nuestra cultura; pero, reconociendo que en la cotidianidad de nuestra práctica pedagógica utilizamos varios recursos para significar las temáticas abordadas. Los más utilizados son, el lenguaje oral, que, generalmente, acompañamos con gestos y expresiones faciales; y la comunicación escrita, en la que no sólo disponemos letras en el papel o en la pantalla, sino que incluimos dibujos, esquemas y colorido.

Así, la idea general consistió en utilizar lenguajes diferentes y en elaborar distintos medios de comunicación desde la escritura, lo visual y lo audiovisual, para que con su socialización se consiguiera reconocer las problemáticas ambientales del contexto y resignificar el concepto de ambiente desde la visión sistémica. Las actividades se concretaron en talleres de escritura de narraciones y en el manejo de herramientas tecnológicas, tanto para docentes y para estudiantes, con el fin de desarrollar habilidades de producción escrita, visual y audiovisual; un trabajo formativo frente al diseño del material, que está vinculado con la temática ambiental de su contexto. Posteriormente, se abordó la elaboración de herramientas relacionadas con el concepto de ambiente, tales como cuentos, fotografías, caricaturas, elaboración de afiches, edición de videoclips, construcción de frases y diseño de estampados, que, finalmente, se socializaron como estrategia de aprendizaje en los diferentes ámbitos, escolar, familiar y cotidiano.

○ EL AMBIENTE DESDE ESPACIOS DE APRENDIZAJE ALTERNATIVOS

La segunda estrategia se fundamentó en la visión de educación en el ambiente, llamada de extramuros (*out-door education*), según González (1997, p.9), la cual “ha representado un espacio de actividades muy significativo en el desarrollo del campo de la educación ambiental, al promover la formación de capacidades de observación y la experiencia directa”. Esta actividad ha sido muy difundida en la actualidad y consiste en utilizar espacios diferentes al aula para sensibilizar y proporcionar información sobre el ambiente.

Para el desarrollo de esta idea fue necesario identificar los espacios de aprendizaje para trabajar desde la formación de los grupos. Se encontraron espacios naturales relacionados con nuestro contexto, como el humedal Tibanica y la desembocadura del río Tunjuelito en el río Bogotá. Además, se identificaron aspectos culturales propios del entorno, como la idea de cohabitar con un cabildo indígena de la comunidad muisca.

De esta manera, buscando que los estudiantes y los docentes reconociéramos particularmente el territorio ambiental que habitan los estudiantes, fue necesario contactar la Administración de Humedales, que según el convenio de cooperación de 21 de diciembre de 2012, presenta como objeto “Aunar esfuerzos para realizar el manejo integral y participativo de los humedales como áreas naturales protegidas, promoviendo la apropiación territorial de la comunidad circunvecina, de acuerdo con las políticas y la normatividad ambiental”.

De este modo, se pactaron una serie de visitas al humedal Tibanica con estudiantes desde grado tercero hasta grado noveno, algunos padres de familia y los docentes. Posteriormente, se organizaron recorridos a otros humedales de Bogotá, con el fin de efectuar una comparación de las características físicas y sociales. Estos fueron

Santa María del Lago y La Conejera. Durante la realización de estas actividades se trabajó la idea de que los humedales—además de constituirse en una especie de “aulas de la naturaleza”—, en las que se pueden observar y estudiar conceptos, fenómenos y procesos biológicos; también poseen repercusiones sociales, pues sufren cambios en las relaciones con las comunidades cercanas, como consecuencia de los nuevos estilos de vida y de los nuevos modos de explotación económica por parte de los agentes que rodean el humedal, estableciendo así relaciones directas del ser humano como parte del ambiente.

Bajo esta idea, se realizaron también una serie de visitas a dos espacios que tienen relación directa con la cuenca del Río Tunjuelito, como son el Parque Entrenubes y la Laguna de Los Tunjos, en el Páramo de Sumapaz; reconociéndolos como ecosistemas naturales y espacios sociales intervenidos por los seres humanos. Posterior a estas visitas, fue necesario establecer talleres de formación, donde los participantes de las salidas, por medio de una redacción, desarrollaban una narrativa sobre los aspectos relevantes de los entornos propios de la localidad en términos biológicos, socioeconómicos y políticos, comparando sus espacios y permitiendo a padres docentes y estudiantes reconocer la transformación ambiental que se ha suscitado en estas comunidades.

○ POBLACIÓN

Esta propuesta de formación ambiental se dirigió a la comunidad educativa del Colegio La Concepción, CED, ubicado en la localidad de Bosa. Esta es una institución que funciona en tres plantas físicas arrendadas, con espacio limitado para el desarrollo de actividades lúdicas, recreativas y culturales. Los estudiantes viven muy cerca de la institución, y la mayoría arribaron recientemente al sector. Debido a su trabajo, los padres de familia permanecen cotidianamente fuera de la localidad durante la mayor parte del día. En cuanto a los docentes, habitan en su totalidad en otras zonas de la ciudad.

○ RESULTADOS

A partir del desarrollo de la propuesta se establecieron dos categorías de análisis relacionadas con los objetivos específicos:

○ DISEÑO DE ESTRATEGIAS VINCULADAS A LAS PROBLEMÁTICAS AMBIENTALES EN NUESTRO CONTEXTO

Este aspecto se diseñó partir del análisis de la información obtenida de los grupos de trabajo conformados voluntariamente para participar en procesos de identificación de las problemáticas ambientales y en la creación de algunas propuestas. De otra parte, desde la aplicación de una entrevista narrativa y de un cuestionario, se determinó que la información de las problemáticas ambientales obtenidas por medio de estas técnicas e instrumento metodológicos se pueden agrupar en:

Contaminación por residuos sólidos: Referida a la dificultad de implementar un adecuado manejo de las basuras en la institución y en sus alrededores, argumentando que “los espacios con los que cuenta la institución son reducidos y no permiten la inclusión de elementos (canecas, recipientes) para realizar un trabajo de separación de residuos”. Adicionalmente, se identifica que a nivel del entorno, el principal problema consiste en la gran cantidad de basura en los espacios en que cotidianamente utiliza la comunidad educativa. Aunque este problema no se asume como responsabilidad propia, afirmando que son “otros los que los generan”; es desde las “instituciones—el Estado y sus escuelas— que se tienen que implementar soluciones”; lo que evidencia una carencia en el sentido de apropiación y de inclusión en el ambiente.

Contaminación auditiva: Los docentes y los estudiantes hablan de esta contaminación generada por el gran número de estudiantes en cada uno de los cursos; teniendo en cuenta que “los espacios institucionales son muy reducidos”, y las actividades de recreación pasiva y activa se deben realizar en este mismo entorno. Esta situación “genera inconvenientes en los procesos convivenciales”, propiciando conflictos entre los integrantes de la comunidad.

No reconocimiento del entorno: Se plantea que los estudiantes no se reconocen en el entorno en el que están inmersos, porque no prestan importancia a sus propios espacios y constantemente tienen la idea de que “otras localidades son mejores”; pues tienen un concepto ideal de los entornos para la recreación y de los espacios

Durante 2013, se amplió el reconocimiento de los territorios ambientales a algunos espacios de Bogotá que se consideran "aulas naturales", como es el caso de los humedales; y se tiene en cuenta su importancia social por ser sistemas de equilibrio ambiental y que permiten la toma de conciencia en cuanto al tema de gobernanza del agua. De modo que se estableció como actividad escolar realizar una comparación entre tres humedales de Bogotá que presentaran características ambientales sociales y culturales distintas, a fin de identificar el contexto particular en el que nos ubicamos diariamente. Los humedales visitados, fueron: Tibanica, Santa María del Lago y La Conejera. Este trabajo no sólo se realizó con grupos de estudiantes de diferentes niveles de la educación básica primaria, sino que también se amplió a todos los docentes, algunos directivos, personal administrativo y a muchos padres de familia, buscando la interdisciplinariedad ambiental en la comunidad educativa. Adicional dicho trabajo, se ha vinculado la recuperación de concepciones ancestrales del ambiente, para lo que se han acordado visitas y encuentros con comunidades muiscas, particularmente con el cabildo indígena ubicado en la localidad de Bosa, y muy cercano a la institución; para relacionar los aspectos naturales con los sociales y culturales y construir de este modo un concepto ambiental sistémico e identificar las transformaciones de nuestra historia ambiental. Adicionalmente, la institución se ha vinculado a las mesas ambientales locales y a la Red Juvenil Ambiental Distrital, donde hemos tenido la oportunidad de participar activamente en actividades formativas y vincularnos a procesos de la institución articulados con las políticas nacionales, fortaleciendo así espacios de conceptualización al interior de los grupos de trabajo.

En cuanto a la elaboración e implementación de herramientas audiovisuales y visuales, se adelantaron capacitaciones direccionadas por estudiantes, docentes de la institución y algunos sujetos externos. Durante estos talleres se abordó la importancia de utilizar los recursos tecnológicos actuales en pro de la educación ambiental en la escuela; y se trabajaron diversos programas virtuales de fácil acceso para la creación de afiches, videos, páginas Web y periódicos, entre otros medios. A partir de esta labor se crearon videos ambientales específicos del contexto escolar en el que se encuentran, que han sido socializados en foros a la comunidad educativa, con el ánimo de invitar a la escuela a ser participe activo de los procesos de formación en educación ambiental desde los ámbitos familiar, laboral y escolar. Adicionalmente, se han desarrollado concursos de fotografía y de caricatura ambiental organizados por los estudiantes, en los que diferentes miembros de la comunidad educativa han participado con imágenes que invitan a generar conciencia de preservación y cuidado de los recursos naturales, fortaleciendo la capacidad crítica frente a las condiciones sociales que han perjudicado los espacios naturales. Paralelamente, las direcciones de grupo establecidas por el grupo ambiental adecuaron canecas, elaboraron frases en materiales autoadhesivos, propusieron decoraciones alusivas al ambiente para visualizar los espacios adecuados para la separación de residuos. Finalmente, se redactaron textos que buscan demostrar la transformación del conocimiento ambiental, relacionándolo con el contexto específico de los estudiantes.

○ CONCLUSIONES

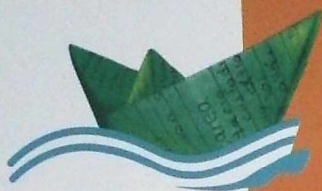
Resulta importante concluir que, como maestros, es necesario establecer trabajos formativos que impacten de manera positiva las comunidades en las que trabajamos, permitiéndonos proyectar una visión global de lo ambiental y logrando construir representaciones sociales de ambiente desde la idea de ser formados por la interacción de los sistemas naturales y los sistemas sociales, que no es posible concebir de forma separada.

Indudablemente, desde una nueva mirada de la educación ambiental, son varios los retos que debemos enfrentar como docentes. Estos retos se asumen desde la transformación, y ello implica cambios conceptuales, metodológicos y actitudinales. Es así, como a través de lo vivenciado en este proyecto, se asumen nuevas posturas frente a la mirada sistémica de ambiente que hoy debemos trabajar con nuestras comunidades educativas de forma alternativa a la tradicional. Seguramente, ello conllevará a asumir una actitud responsable y comprometida con lo que estamos haciendo en un medio que depende básicamente del actuar humano.

De otra parte, resulta necesario invitar a los diversos integrantes de la comunidad educativa a centrarse en la reflexión constante, generando pensamiento crítico frente a las acciones anteriores, y comprendiendo que la educación ambiental no puede, de ninguna manera, centrarse en activismos; por el contrario, se deben plantear nuevas estrategias con objetivos claros que partan de la identificación de las problemáticas contextuales, para así consolidar la construcción de aprendizajes significativos en este campo.

BIBLIOGRAFÍA

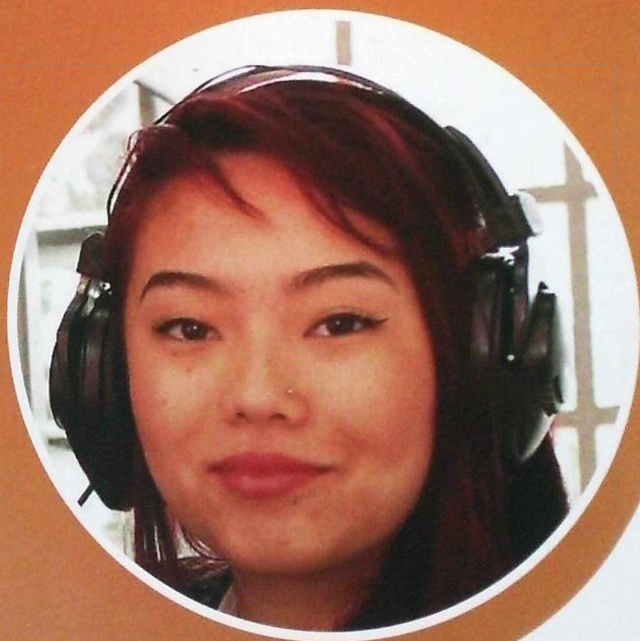
- Alcaldía Mayor de Bogotá. Decreto 617 de 2007. En, <http://oab.ambientebogota.gov.co>.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2012). Plan de Desarrollo 2012-2016, Bogotá Humana.
- Covás, O. (2004). "Educación ambiental a partir de tres enfoques". *Revista Iberoamericana de Educación*. <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052003000100007&script>.
- Duarte J. & Vallejo C. (2013). "Propuesta formativa en educación ambiental a partir de las representaciones sociales de ambiente y educación ambiental en el CED Concepción". Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de especialización en enseñanza de la Biología.
- Dominique M. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Revista electrónica diálogos de Colombia*. N°22.
- González, E. (2000). "La transversalidad de la educación ambiental en el curriculum de la enseñanza básica". Reflexiones sobre la educación ambiental, II. Carpeta informativa CENEAM. Edición del organismo autónomo Parques Naturales y del Ministerio de Medio Ambiente. Colombia.
- González, E. (2002). "La emergencia de la educación ambiental", en Bertussi, G. T. y González V. R. Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva. Tomo I. México, UPN-La Jornada Ediciones, pp. 171-181.
- Leff, E. (2004). Saber ambiental, sustentabilidad, racionalidad, complejidad y poder. Siglo XXI Editores S. A. Buenos Aires, Argentina.
- Marcen, C. (1988) "La integración de la educación ambiental en el curriculum escolar". En, *Educación ambiental*. Nos. 4-5. Valladolid, Gráficas Germinal.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1743 de 1994. www.col.opsms.org/Situacion/
- Sauvé, L. (2010) *Investigación didáctica. Educación científica y educación ambiental: un cruce fecundo*. Enseñanza de las ciencias.
- Secretaría de Educación del Distrito, SED; Secretaría Distrital de Ambiente, SDA; y Fundación Universitaria Autónoma de Colombia (2009). "Propuesta seminario de actualización para el fortalecimiento de los proyectos ambientales escolares, PRAE, en el Distrito Capital. Convenio de asociación No. 1.943.
- Secretaría de Educación del Distrito, SED (2013). El ambiente, tema de reflexión de niños y niñas en colegios distritales. Recuperado de <http://www.sedbogota.edu.co/index.php/noticias->
- Parra, A. (2010). "El docente, una posibilidad para transformar currículo a partir de la educación ambiental. Representaciones sociales de maestros rurales sobre el ambiente. Investigación desde la calidad de vida y el desarrollo humano Integral", pp. 97-113. Bogotá.
- Pérez, R., Contreras, Y., González, B., Martínez, J. y Moreno, C. (2007). "Estudio para la identificación de tendencias en educación ambiental en Bogotá". *Revista Nodos y Nudos*. Vol. III, N° 22.
- Proyecto Educativo Institucional (2009). "La concepción hacia el futuro. Construyendo hechos de vida". CED La Concepción. Bogotá.
- Tobasura, I., Sepúlveda, L. (1997). *Proyectos ambientales escolares*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Yescas, G. (2000) *Difusión ambiental a través de los audiovisuales*. <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n16/ladifusion16.html>.



PROPUESTA DE EDUCACIÓN EN SALUD AMBIENTAL PARA LA PREVENCIÓN DE LA HIPOACUSIA POR EL USO EXCESIVO DE ESTÉREOS PERSONALES EN JÓVENES DE LA LOCALIDAD DE BOSA

● Leonel Ernesto Sierra Murillo

Docente del Colegio Pablo de Tarso, IED. Jornada de la mañana.



○ DESCRIPCIÓN Y ANTECEDENTES

En 2007, el Colegio Pablo de Tarso, IED, inició los trabajos de mejoramiento de su planta física, contingencia que obligó a la institución a trasladar sus actividades a una edificación alquilada. Dichas instalaciones no están diseñadas para albergar el numeroso estudiantado, lo que redundó en graves problemas, como es el caso de la contaminación auditiva. Esta propuesta se encaminó a la búsqueda de soluciones a dicho problema.

El Colegio Pablo de Tarso, IED, cuenta con dieciocho cursos en bachillerato integrados por un número cercano a los 720 estudiantes; y aproximadamente 600 estudiantes en los grados de primaria.

Ante la difícil situación, fue necesario encontrar soluciones urgentes para remediar la contaminación auditiva. Por ello, el profesor Ángel Darío Garzón dirigió el subproyecto en la jornada de la mañana; mientras que los profesores Fredy Delgadillo y Raúl Monroy lo hicieron en la jornada de la tarde, que contó con la participación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que desplazó hasta nuestro colegio un grupo de estudiantes que recogieron muestras y colaboraron en su posterior análisis.

Ángel Alberto García, rector de la institución, apoyó el subproyecto dotando al colegio de sonómetros para la toma de datos. De acuerdo con los resultados presentados en todos los subproyectos del PRAE, el Colegio contactó al Hospital Pablo VI de Bosa, al que pidió apoyo en la atención del estudio y el tratamiento de la contaminación auditiva.

En 2009, el subproyecto de contaminación auditiva fue declarado prioritario en la jornada de la mañana, y se recomendó trabajar en especial con los estudiantes de bachillerato bajo responsabilidad de este docente, como coautor interno; y de Sandra Carolina Córdoba Parra, licenciada en Biología y especialista en educación y gestión ambiental, profesional ambiental del Hospital Pablo VI de Bosa, como coautor externo. Esta colaboración interdisciplinaria e interinstitucional continúa en 2014.

Las observaciones y mediciones revelaron el uso de audífonos de manera recurrente y por tiempos prolongados, en momentos y espacios diferentes de la actividad escolar por parte de los educandos. Esta primera parte del proyecto se desarrolló entre 2010 y 2011; y los resultados fueron sistematizados en el estudio piloto diagnóstico titulado “Relación entre pérdida auditiva y el uso de reproductores personales de audio por presión sonora en adolescentes de la localidad de Bosa (Novoa, Y.; Córdoba, S.; Sierra, L., 2011), estudio publicado en la Revista Bogotá es Salud, año 2012.

○ OBJETIVO GENERAL

Efectuar un estudio piloto diagnóstico sobre los efectos auditivos producidos por el uso continuo de los reproductores personales de audio en los estudiantes del Colegio Pablo de Tarso, sede A, de la jornada de la mañana, localidad de Bosa.

○ OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Establecer la forma de uso de los reproductores personales de audio por parte de los adolescentes; estudio de caso en la localidad de Bosa.

Valorar la relación entre el tiempo de uso de los reproductores personales de audio y la agudeza auditiva.

Diseñar una propuesta de educación en salud ambiental para disminuir el riesgo de hipoacusia causada y relacionada con el uso de estéreos personales de audio que producen presión sonora.

○ ANTECEDENTES

Un estudio realizado por la Universidad de Florida evaluó la audición en alumnos entre 13 y 17 años de edad, encontrando en 17% alguna clase de pérdida auditiva; la mayoría de los evaluados presentó daño auditivo irreversible. Los investigadores relacionaron estos datos con la mayor exposición a la música a un volumen excesivo por medio de audífonos (sean éstos de videojuegos, Walkman o Mp3) (Diario Uno, 2003).

En Colombia, se han desarrollado estudios con estudiantes de la Universidad del Cauca, que concluyen que, si bien las pérdidas auditivas leves no son percibidas por los usuarios de reproductores de audio –porque no

interfieren en la comunicación ni en las actividades diarias—, sí es relacionable el uso de estos dispositivos con la pérdida auditiva mediante evaluación audiológica (Chávez, 2008).

○ METODOLOGÍA

Se realizó la aplicación de la encuesta inicial denominada “Características de uso” a 331 estudiantes pertenecientes a los grados 9° a 11° de la Institución; acompañada de valoración audiológica —revisión de antecedentes clínicos auditivos—; audiometría inicial, una segunda valoración en audiometría a los seis meses y una tercera un año después. De allí, se obtuvieron datos clínicos sobre el uso continuado de los dispositivos mencionados y de sus efectos. A finales de 2011, los resultados mostraban el siguiente panorama:

El promedio de edad de los usuarios se encuentra entre los 15 y los 17 años, y 45,6% de ellos hace uso continuo de audífonos; mientras 54,4% prefiere no hacerlo. Los estudiantes del grado que mayor uso hace de los audífonos son los que cursan grado 11°. Por otra parte, 63% de los estudiantes usa audífonos entre una y cuatro horas al día; y 33% de los estudiantes afirma usar audífonos hace un año; hace dos años el 18%, hace tres años el 7%; y, hace cinco años el 9%.

Ochenta por ciento de los encuestados confirma la utilización de audífonos de inserción y 20% prefiere el modelo de orejera. El uso es bilateral (80% de los encuestados usa los audífonos en los dos oídos); mientras 13,20% los utiliza sólo en el oído derecho y 6,60% en el oído izquierdo.

En cuanto a la audiometría inicial, de los datos se infiere que: de los 38 sujetos evaluados, 57,8% presentan sensibilidad auditiva periférica normal; 39,47% presenta lesión auditiva periférica a partir de los cuatro hercios¹; en 2,63% se registró hipoacusia sensorial entre leve y moderada.

La segunda audiometría arrojó los siguientes resultados: 20% de los participantes presentó descenso en la sensibilidad auditiva del oído derecho (OD) en 5 decibelios (dB)²; y 24% registró descenso de entre 5 y 10 dB en el oído izquierdo (OI). En la frecuencia de seis hercios se encontraron variaciones de entre 5 y 10 dB de pérdida auditiva; 13% de la población lo experimentó en OD y 24 % en OI. En la frecuencia de 8 hercios se registró que 24% de población evaluada presentó descenso auditivo en OD; y 20% en OI.

Resulta alarmante constatar que sólo seis meses de seguimiento documentan una pérdida auditiva de entre 5 y 10 decibelios.

En la audiometría final los resultados fueron: en la frecuencia de dos hercios, 13% de la población presentó lesión auditiva en OI; y 3% en OD. En la frecuencia de cuatro hercios, se encontró el mismo porcentaje de lesión para OI y OD, que corresponde a 13 % de la población evaluada. Veinticuatro por ciento de la población muestra cambios bilaterales (ambos oídos) en la audición para la frecuencia de seis hercios. En la frecuencia de ocho hercios se encontró que 31 % registró lesión auditiva periférica en OI; y 24 % en OD.

Los resultados generales de este primer estudio concluyen que 31 % de la población presenta —transcurrido un año desde la primera evaluación—, lesión en OI en una de las frecuencias evaluadas para incidencia en ruido (bien sea en dos, cuatro, seis u ocho hercios); y 27 % en OD. En dos frecuencias se encuentra que para OI, la población afectada es 17%, y 6% en OD. En tres frecuencias se halló que tanto para OI como para OD la población afectada es del orden de 6%. La afectación en cuatro frecuencias encontró daño en 3% para OI; y 0% en OD.

○ CONCLUSIONES GENERALES DEL DIAGNÓSTICO PILOTO

El porcentaje de población con lesión en la sensibilidad auditiva en una, dos o más frecuencias; y en modos uni o bilateral, es significativo para sólo un año de exposición.

Las características de uso de los reproductores personales (tipo de audífonos, frecuencias de uso y potencia de la frecuencia, y duración, entre otras) identificadas en este estudio inciden negativamente en la audición de

1 Hercio es la unidad de frecuencia del Sistema Internacional de Unidades; denominado así en honor al físico alemán Heinrich Rudolf Hertz, que descubrió la propagación de las ondas electromagnéticas (Nota del editor).

2 El decibelio es la medida utilizada para expresar el nivel de potencia y el nivel de intensidad del ruido (Nota del editor).

los estudiantes. Este hecho, visto desde la perspectiva comunicativa, incide negativamente en la inteligibilidad de un mensaje acústico, en la calidad de vida y en la salud de los jóvenes.

○ RECOMENDACIONES GENERALES

Como factor de salud pública, se considera importante revisar los riesgos en la adquisición de algunas patologías asociadas al uso excesivo de audífonos, como otitis externa, pues los jóvenes acostumbra a compartir los auriculares. Se requiere efectuar sensibilización en todas las poblaciones con el fin de crear conciencia acerca de los daños que ocasiona el mal uso de los reproductores de audio, y más aun, teniendo en cuenta la clase de música a la que están expuestos.

○ SEGUNDA ETAPA

De acuerdo con las recomendaciones finales del primer estudio se propuso la segunda etapa.

○ JUSTIFICACIÓN

En la institución educativa Colegio Pablo de Tarso, IED, sede A, el uso excesivo –en tiempo de exposición y en volumen– de los estéreos personales en los jóvenes causa atención dispersa de los estudiantes en las actividades educativas; y, en algunos casos, aislamiento social y posible hipoacusia a temprana edad.

La identificación consignada arriba es producto del trabajo conjunto entre el Proyecto Ambiental Escolar, PRAE, “Gestores por naturaleza”, y su subproyecto “Contaminación auditiva”; y el Hospital Pablo VI de Bosa, con el programa Salud al Colegio.

Los anteriores conceptos están inscritos en marco del proyecto “Relación entre pérdida auditiva y el uso de reproductores personales de audio por presión sonora en adolescentes de la localidad de Bosa (Novoa Y.; Córdoba S.; Sierra L., 2011).

De este modo, se realiza la formulación de la “Propuesta de educación en salud ambiental para la prevención de la hipoacusia por el uso excesivo de estéreos personales en jóvenes de la localidad de Bosa”. Esta propuesta busca cambiar en los jóvenes los hábitos de uso de los audífonos estéreo personales, que en muchos casos son perjudiciales para la salud; contribuyendo esta propuesta al mejoramiento de la calidad de vida de los jóvenes de la localidad de Bosa, en la ciudad de Bogotá.

○ OBJETIVO GENERAL

Diseñar una propuesta de educación en salud ambiental para la prevención de la hipoacusia a temprana edad ocasionada por el uso excesivo de audífonos estéreo personales en jóvenes de las IED de la localidad de Bosa.

○ OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Realizar un nuevo diagnóstico sobre la situación del uso de los audífonos estéreo personales entre los estudiantes, y su incidencia desde el punto de vista académico. Proponer estrategias de educación en salud ambiental que promuevan el uso adecuado de los audífonos estéreo personales, para la prevención de la hipoacusia en jóvenes de la localidad de Bosa.

Diseñar una propuesta de cambio de hábitos de uso de los audífonos estéreo personales.

Elaborar e implementar un mecanismo de divulgación masiva sobre la prevención en el uso excesivo de los audífonos estéreo personales.

○ MARCO REFERENCIAL

La educación ambiental se considera como un proceso que permite a los individuos y a los colectivos comprender las relaciones de interdependencia con su entorno a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política económica y cultural; para que a partir de dicha realidad se generen en el individuo y en su comunidad actitudes de valoración y de respeto por sí mismo y por el ambiente (Ministerio del Medio Ambiente, Ministerio de Educación, 2012).

La necesidad de abordar la problemática ambiental requiere de una perspectiva que involucre la crítica de estos saberes, y el desarrollo del conocimiento humano para la creación de alternativas. De ahí que, además de los obstáculos económicos y sociales dados por el formato de desarrollo en Colombia para abordar la problemática ambiental, las posibilidades de revertir los procesos de deterioro ambiental se vean también limitadas por la conformación del proceso educativo y de construcción de conocimiento (Cuevas, 1997). Tomando la educación ambiental desde la prevención del riesgo en la salud mental y la física, delimitando los alcances, en especial en las denominadas culturas emergentes –asociadas a enfermedades emergentes–, en este caso, por el uso excesivo de audífonos estéreo personales por parte de los estudiantes de la localidad de Bosa.

○ DIMENSIÓN AMBIENTAL

La escuela debe generar las pautas de comportamiento que se consideran adecuadas para funcionar como colectivo; por ello debe propender por la construcción de un legado de conocimientos y de normas que permitan a nuestra especie perdurar a través del tiempo; pero inmersos en la práctica de un ejercicio sustentable y sostenible que nace del sentir de sus moradores. Es así como, la escuela está llamada a aportar a la formación de una nueva clase de ciudadano responsable con su ambiente, no sólo a través del fortalecimiento de pautas culturales tendientes a implementar y a consolidar una nueva ética ambiental, sino que debe trascender los procesos de gestión que garanticen su conocimiento y protección (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá, 2010).

○ MARCO LEGAL

Para la implementación de las propuestas ambientales en las instituciones IED, tomamos en cuenta el decreto N° 456 de 2008, por el cual se reforma el Plan de Gestión Ambiental del Distrito Capital y se dictan otras disposiciones; como el parágrafo 2° del artículo 10°, según el cual, los planes institucionales de gestión ambiental, PIGA³, de las instituciones educativas del Distrito Capital concretarán sus compromisos establecidos en el plan de acción cuatrienal ambiental; tomarán acciones externas e internas para prevenir daños en el medio ambiente y para contribuir a mitigarlos o a compensarlos cuando éstos se hayan producido para hacer uso ecológico, eficiente y sostenible de los recursos (Alcalde Mayor, 2008).

El objetivo del PIGA es promover, por parte de las entidades de Bogotá D. C., acciones de gestión ambiental que propendan por el uso racional de los recursos naturales y un ambiente saludable para la ciudad; por medio de los programas como “Uso eficiente del agua”, “Uso eficiente de la energía”, “Gestión integral de residuos”, “Mejoramiento de las condiciones ambientales internas”, y “Criterios Ambientales para las compras y gestión contractual y extensión de buenas prácticas ambientales”.

En lo que respecta a la salud ambiental –campo de acción de la salud pública–, está enmarcado en la interacción del ambiente y de la salud y en los efectos que las condiciones del ambiente tienen sobre la salud individual y colectiva. Las condiciones ambientales se abordan como determinante que genera un perfil de protección de la salud humana, que incide positivamente sobre las condiciones sanitarias y socio-ambientales que determinan la calidad de vida y de salud de los y las habitantes del Distrito Capital. Esto, gracias a la política distrital de salud ambiental para Bogotá D. C., 2011-2023, que tiene como estrategias transversales: fortalecimiento de la gestión de la salud ambiental, promoción de entornos ambientalmente saludables, EAS; gestión del conocimiento, gestión ambiental del riesgo y vigilancia de la salud ambiental (SDS, SDA, 2011).

○ METODOLOGÍA

Diseño metodológico

La propuesta educativa se sustenta en el desarrollo mediante la investigación-acción, donde el principal actor es la comunidad educativa; y opera por medio del aprendizaje significativo y el constructivismo, para que la comunidad se haga partícipe de la identificación, sensibilización, concientización y gestión de la problemática social de su entorno en una acción educativa en particular.

○ PROCEDIMIENTO

En 2012, se realizó la aplicación de la segunda encuesta diagnóstica, que permitió identificar la población expuesta al uso de audífonos. Posteriormente, se efectúa la socialización a los estudiantes de los grados superiores por parte del Comité Ambiental Escolar (CAE), sobre el proyecto desarrollado en la IED denominado "Relación entre pérdida auditiva y el uso de reproductores personales de audio por presión sonora en adolescentes de la localidad de Bosa (Novoa Y., Córdoba S., Sierra L., 2011); donde los estudiantes proponen estrategias para la autorregulación en el uso de audífonos estéreos personales de presión sonora.

En 2013, se realizó un vídeo educativo para la prevención de la hipoacusia por el uso inadecuado de los audífonos estéreos personales con la colaboración del Proyecto Pablarte Comunicaciones, y el CAE, subproyecto de contaminación auditiva. La edición del vídeo contó con el apoyo de practicantes de la Universidad Pedagógica Nacional. Finalmente, se realizó el diseño de una propuesta metodológica en la que se promoverá el uso adecuado de los audífonos estéreos personales en las instituciones IED, con el fin de disminuir la problemática. En la localidad de Bosa será implementada durante 2014, iniciando las actividades en el Colegio Pablo de Tarso, sede A.

○ INSTRUMENTOS

Encuestas, recursos humanos compuestos por docentes, estudiantes, padres de familia, profesionales y técnicos en salud ambiental. Recursos técnicos: *videobeam*, vídeos, DVD, cámara fotográfica y de vídeo, Internet, grabadoras. Recursos didácticos: carteleras, caricaturas, vídeos, charlas, fotocopias, colores, campañas publicitarias, afiches, plastilina, cartulina, tela, pegante y tijeras, entre otros.

Instrumentos de medida

Para obtener información sobre los hábitos de uso de los audífonos estéreos personales se aplicó una encuesta con preguntas directas de opción múltiple. Para el análisis y la interpretación de datos se utilizó el método descriptivo y de representación por medio de porcentajes, que por medio de gráficas representa y expone la información recolectada.

○ POBLACIÓN OBJETO

El Colegio Pablo de Tarso, IED, es una Institución de carácter oficial, dependiente de la Secretaría de Educación del Distrito, creada por el acuerdo 002 de enero de 1996 del Concejo de Bogotá, con reconocimiento oficial por resolución N° 2. 197 de julio de 2002, que brinda educación preescolar, básica (primaria y secundaria) y media vocacional a niños y jóvenes oyentes y sordos de la localidad de Bosa y sus alrededores.

Atiende una población mixta de aproximadamente 2.500 estudiantes en las jornadas mañana, tarde y noche, en sus dos sedes. La acción pedagógica está dirigida a una población en la que se reconocen los problemas básicos de la sociedad colombiana: pobreza, desempleo, violencia y desplazamiento. La Institución no es ajena a esta realidad, por lo cual, para brindar respuestas a estas exigencias, implementa diseños y estrategias curriculares que contribuyen a lograr en sus estudiantes óptimos desempeños en lo productivo y en lo social. De la población mencionada se tomó una muestra distribuida así: 252 estudiantes de bachillerato de la jornada de la mañana pertenecientes a los grados 9° (91 estudiantes), 10° (99 estudiantes); y 11° (62 estudiantes).

○ DISEÑO DE LA PROPUESTA

Consta de las siguientes etapas:

1. Revisión bibliográfica. Se recolectará información sobre la ubicación geográfica, características demográficas, características físicas de la IED, características sociales, PRAE de la Institución, hábitos de los estudiantes y hábitos en el uso de los estéreos personales. Para ello, es necesaria la revisión de documentos como el Manual de convivencia de la institución, el PRAE, los subproyectos formulados y el PIGA. También, deben ser tenidos en cuenta los trabajos efectuados en educación ambiental y en educación en salud ambiental realizados en la institución.
2. Determinación del problema. Se realizarán reuniones con la comunidad educativa, donde se aplicará aleatoriamente la encuesta inicial (línea base) para evaluar hábitos de uso de los estéreos personales en la población de estudiantes de secundaria.
3. Sensibilización y concientización. Presentación del vídeo educa-

tivo sobre la pérdida auditiva ocasionada por el uso de estéreos personales elaborado por el grupo Semilleros, perteneciente al proyecto de comunicaciones del Colegio Pablo de Tarso, sede A. Presentación de campañas publicitarias diseñadas por los estudiantes –con programas digitales como Flash, Mod y Performance– acerca de la hipoacusia causada por el uso excesivo de los estéreos personales. Aplicación de “Oídos mágicos”, taller integrado desde las diferentes áreas en Matemáticas, Español, Ciencias naturales, Educación física, Ciencias sociales, Inglés, Humanidades, Artes, Informática y Diseño. Charla informativa sobre hipoacusia causada por el uso inadecuado de estéreos personales, dictada por el docente, el profesional de ciencias ambientales, el de la salud y el Comité ambiental; además de la realización de un experimento que consiste en usar un estéreo personal y escuchar la lectura de un texto: a medida que se aumenta el volumen del estéreo el lector subirá el tono de la voz, develando las variables y los efectos de escuchar una lectura mientras se utilizan auriculares personales. Esta actividad de sensibilización está a cargo del grupo de personas en situación o en condición de discapacidad auditiva. Taller teórico-práctico “Los sonidos a mi alrededor”: los alumnos se ubicarán en un lugar cómodo y se pedirá que cierren los ojos y escuchen los sonidos que se reproducirán en un grabadora (naturaleza, agua, niños gritando, avión, autobús, música metálica, música clásica, lectura de un poema, personas en una fiesta y disparos, entre otros). Luego, se pide que abran los ojos y se les interroga acerca de los sonidos que escucharon: ¿Cuáles gustaron más y por qué? ¿Cuáles consideran ruidos y cuáles no? ¿Con qué frecuencia escuchan estos sonidos? En esta actividad se socializarán temas como los sonidos, el ruido, estándares de ruido permitidos y niveles de ruido en ambientes específicos (OMS). Concurso de pintura y de caricatura sobre la prevención de la hipoacusia causada por el uso inadecuado de audifonos estéreos personales. 4. Evaluación. Aplicación aleatoria de la encuesta final (línea base) para evaluar hábitos de uso de los estéreos personales en la población –estudiantes de primaria y de secundaria–, para comparar las respuestas obtenidas con las respuestas iniciales, buscando evidenciar cambios positivos en el uso de los estéreos personales en los estudiantes de la Institución. Responsables: comunidad educativa y Grupo CAE.

Vídeo educativo en salud ambiental: Preproducción, producción y posproducción de un vídeo con duración de quince minutos sobre los resultados obtenidos en la investigación, que sirva de base para la socialización con la comunidad educativa, en particular, y en general, con los habitantes de la localidad de Bosa.

Resultados de la segunda encuesta diagnóstica en 2013

Aplicación de la encuesta diagnóstica a jóvenes estudiantes del Colegio Pablo de Tarso, sede A, jornada de la mañana, de los grados 9º, 10º y 11º; año 2013.

De los 252 estudiantes encuestados, se demostró que más de la mitad de los jóvenes hacen uso de auriculares personales o de audifonos.

De los estudiantes que hacen uso de audifonos, se encontró que la mayoría (46%) lo hace entre media hora a dos horas diarias.

El mayor porcentaje de estudiantes usan audifonos desde uno a tres años; aunque es preocupante encontrar un grupo de jóvenes que los utiliza desde hace más de cinco años.

En cuanto al uso continuo de los audifonos, se encontró que 46% de los encuestados los utiliza antes de dormir.

El 78% de los jóvenes usan los auriculares de inserción auricular, que tienen mayor probabilidad de generar daños en el sistema auditivo.

El 62% de los jóvenes los usan en los dos oídos; y 38 % dicen usarlo en un solo oído para realizar varias actividades al tiempo; aun así, presentarán deficiencias tanto en la concentración como en la atención y en el sistema auditivo.

El 45% de los estudiantes comparten los audifonos, exponiéndose a adquirir patologías asociadas, como otitis externa.

Se evidenció también que en algunos de los jóvenes se presentan sintomatologías como sueño insuficiente, dolor de cabeza y déficit de concentración.

Académicamente, se encontró que estudiantes que hacen uso de los audífonos tienden a presentar problemas de rendimiento académico; y que hacen parte del grupo que reprueba y pierde el año, en comparación con el grupo que no los utilizan.

○ ANÁLISIS Y CONCLUSIONES DE LA SEGUNDA ENCUESTA DIAGNÓSTICA

El uso de auriculares o de audífonos es una situación cotidiana entre los estudiantes; hace parte de la cultura juvenil y ha generado hábitos de consumo cultural y tecnológico. Se ha detectado formación de hábitos –en el cómo y en el cuándo–, en la utilización de los reproductores personales con audífonos o auriculares; y la forma como se alteran algunos patrones de comunicación y de interacción con la familia, con los amigos y con la comunidad educativa.

Se observan patrones o hábitos que alteran la tranquilidad personal debido a la utilización excesiva de estos dispositivos por parte de los estudiantes; patrones que modifican procesos biológicos como el sueño. Se hallaron también alteraciones en la comunicación; y se observa que los estudiantes presentan problemas al no tener en cuenta cada espacio de trabajo y de interacción con los demás tiene reglas de convivencia que no son respetadas al utilizar dichos aparatos. De otra parte, se detectó que este uso indiscriminado no respeta los espacios de trabajo escolar.

No hay conciencia entre el estudiantado de que el uso excesivo de estos aparatos genera problemas en la salud; en algunos casos a mediano plazo, pero en todos a largo plazo. El uso excesivo y sin control de estos aparatos produce en los estudiantes falta de concentración y pérdida de la atención, observable al relacionarlos con los resultados académicos. Como dicho hábito es una cultura juvenil apropiada, existe gran preocupación debido a la numerosa población joven afectada.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcalde Mayor (24 de diciembre de 2008). Recuperado el 13 de noviembre de 2012, de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=34284>.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá (2010). Slideshare. Recuperado el 5 de febrero de 2012, de <http://www.slideshare.net/piedadmo26/prae-2011-8131520>.
- Diario Uno (diciembre, 2003). Recuperado el 28 de enero de 2012, de <http://Weblog.mendoza.edu.ar/salud/archives/014491.html>.
- Chávez, B. (2008). *Umbral auditivo en estudiantes de segundo semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad del Cauca, expuestos a ruido por reproductores de audio*. Facultad de Ciencias de la Salud, pp. 28-31.
- Cuevas, R. M. (1997). *Investigación educativa en materia ambiental*. California Sur. Sin otros datos editoriales.
- Ministerio del Medio Ambiente, M. D. (2012). *Política Nacional de Educación Ambiental, SINA*. Bogotá, D. C.
- SDS, SDA (2011). "Política Distrital de salud ambiental, 2012-2023". Decreto No. 596. Bogotá, D. C.
- Novoa Y., Córdoba S., Sierra L., 2012. "Relación entre pérdida auditiva y el uso de reproductores personales de audio por presión sonora en adolescentes de la localidad de Bosa". *Revista Bogotá es Salud*, edición especial.



UNA APUESTA POR LA INVESTIGACIÓN

● Luz Yenny Fajardo Mendoza

Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, IED



Las nuevas generaciones de niños y jóvenes cambian al ritmo de los avances tecnológicos y científicos, y asumen percepciones distintas del mundo que los rodea. Tal situación conduce a los docentes a indagar modelos diferentes en nuestro quehacer pedagógico y a romper con los paradigmas tradicionales de la enseñanza. Especialmente, en el caso de la educación en Ciencias naturales, ha conducido a implementar estrategias metodológicas más eficientes y eficaces, diferentes de la clase magistral, la memorización de conceptos y la aplicación mecánica de fórmulas.

Es así como los docentes no solamente debemos pensar en cambios significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que mejoren la calidad educativa; sino también en enfocar la educación en la formación de nuevos ciudadanos con valores éticos en pro de un desarrollo sostenible que permita a los Estados mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos. La implementación de la educación en competencias ciudadanas no es exclusiva de la ética o de las Ciencias sociales, sino que desde todas las áreas del conocimiento –como es el caso de la Química–, se puede y se debe formar niños y niñas con responsabilidad social que cuiden y preserven el ambiente; y que cultiven valores como la solidaridad y la tolerancia.

No obstante, un punto desfavorable para crear dichos escenarios es la actitud apática de algunos estudiantes hacia las ciencias y hacia el conocimiento científico en su proceso educativo, lo que incide de forma negativa en el aprendizaje en esta área. Es por ello, que ante la necesidad de dar un nuevo enfoque al área de Ciencias naturales, y, especialmente a la asignatura de Química, surgieron las siguientes preguntas: ¿Qué metodología utilizar para que las estudiantes entiendan la Química y de este modo romper los esquemas tradicionales de enseñanza? ¿Cómo relacionar la Química con la vida cotidiana de la estudiante? ¿Cómo mejorar las actitudes y el interés de las estudiantes hacia las ciencias e incentivar procesos de investigación?

Como una respuesta a estos interrogantes y al continuo vaivén de las nuevas teorías pedagógicas y metodológicas para la enseñanza de las Ciencias naturales y, en especial de la Química, surge como respuesta una “apuesta por la investigación” acerca de los cambios que necesita la educación y que los docentes debemos liderar para formar jóvenes con actitud reflexiva y autónoma, jóvenes transformadores de la sociedad con perspectivas científicas y tecnológicas que fomenten el desarrollo del pensamiento científico, el trabajo en equipo y la apropiación de nuevas tecnologías para afrontar los retos del nuevo milenio, acercando así a las estudiantes de manera real al conocimiento científico. Todo ello, en la perspectiva de que estos jóvenes comprendan que muchas de las cosas que ocurren a nuestro alrededor tienen relación con la Química; es decir, que la Química transforma nuestro entorno y juega un papel importante para el mantenimiento de un desarrollo sostenible en el mundo que nos rodea.

El objetivo principal de esta estrategia es proponer una metodología para la formulación y el diseño de proyectos de investigación y de situaciones a partir de casos parecidos a los que aparecen en la serie de televisión CSI, o al estilo de Sherlock Holmes, el investigador creado por la ficción literaria de sir Arthur Conan Doyle, aplicados a la vida cotidiana para la enseñanza de la Química; contribuyendo así al fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias naturales en el Liceo Femenino Mercedes Nariño, ubicado en la localidad Rafael Uribe Uribe, en la ciudad de Bogotá.

La propuesta también se enfoca al diseño de proyectos temáticos que contribuyan al fortalecimiento del espíritu científico. En este marco y a partir de historias de la vida cotidiana, las estudiantes formulan hipótesis, plantean situaciones problemáticas, argumentan y se aplican a la resolución de problemas, lo que favorece la relación del ambiente escolar con el ambiente extraescolar y urbano mediante temas científicos y tecnológicos, y el fortalecimiento de las competencias ciudadanas.

La implementación de este proyecto inicia con un proceso de sensibilización en el que las estudiantes se acercan a la investigación, al significado del proyecto y a las etapas para iniciar un proyecto de investigación. En esta fase, se da preferencia a la observación y al reconocimiento de una necesidad o un problema del entorno –sea éste del ámbito del colegio, del vecindario, de la localidad o de la ciudad– para que las estudiantes asuman el rol de investigadoras e identifiquen los pasos que deben seguir para encontrar una opción o solución que favorezca la resolución de la necesidad o problema identificado.

Con esto se trata de generar en las estudiantes procesos de motivación, trabajo en equipo, planeación y evaluación de proyectos con aplicación en el mundo real o el mundo de la vida; acompañados de responsabilidad social y de cuidado del ambiente. Dichos proyectos deben ser motivadores, retadores, divertidos y, por qué no, dotados de un componente de proyección empresarial.

Una vez las estudiantes identifican el tema que desean trabajar a partir de la necesidad o del problema observado, comienza la planeación del trabajo, teniendo en cuenta aspectos tales como: impacto que tendrá el proyecto en la comunidad educativa (beneficios que aporta el proyecto), disponibilidad de fuentes primarias y secundarias de información y viabilidad del proyecto investigativo.

El inicio de la investigación dura dos años aproximadamente, incluyendo sábados, domingos, festivos, jornada contraria, vacaciones y noches enteras en las que el docente y las estudiantes hacen seguimiento y retroalimentación a través de informes de avance, bien sea en copia dura o vía Internet. Por otra parte, la realización de los siguientes pasos permite que la investigación sea exitosa:

1. Acercamiento al ejercicio de investigación por medio de actividades elementales de observación que realizan las estudiantes; primero, desde un tema sencillo y cotidiano; y, luego, con un tema científico. Como se sabe, la observación es el componente fundamental de cualquier investigación.
2. Las estudiantes buscan un tema relacionado con Química, Biología, ambiente o tecnología, entre otros, que llame su atención: entonces, comienzan con el planteamiento del problema, instancia decisiva en un proceso de investigación.
3. Las estudiantes buscan en fuentes primarias y secundarias toda la información relacionada con el tema elegido y el problema identificado.
4. Las estudiantes plantean el problema en el marco de las teorías conceptuales características de la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente.
5. Las estudiantes describen y explican una realidad, se plantean objetivos y una justificación a su proyecto.
6. Se aplica una metodología reconocida por la comunidad científica. En este paso, algunos proyectos requieren de prácticas químicas específicas como marchas fitoquímicas, reflujos o destilaciones, que se realizan en el laboratorio de Química de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas gracias al convenio con el Liceo, para que los docentes en formación en la licenciatura en Química realicen allí su práctica pedagógica; pues el Liceo no cuenta con laboratorio de Química adecuado para la realización de este tipo de procesos.
7. Se plantean problemas del quehacer cotidiano a partir de las concepciones que tiene la estudiante para organizar el saber de manera coherente.
8. Se relaciona el proyecto de investigación con el PEI institucional, con los aportes a la comunidad y con la ciencia, la tecnología y la sociedad; siempre resaltando la responsabilidad social del proyecto.
9. Se evalúan y analizan los resultados obtenidos, se plantean conclusiones que complementan, profundizan, revaloran o cambian los conceptos presentes al momento de iniciar la investigación.
10. Las estudiantes diseñan un cartel con contenido científico, que resuma su proyecto de investigación y crean un logo que lo identifique.
11. Finalmente, las estudiantes hacen la socialización de su proyecto; y, luego, si su trabajo lo amerita, es presentado en Experiencia Juvenil e Infantil.

En la actualidad, la mayoría de estos proyectos se continúan trabajando y desarrollando en busca de otras aplicaciones, dando oportunidad a que otras estudiantes asuman nuevos retos en el trabajo de formular, diseñar y rediseñar proyectos de investigación aplicados a la vida cotidiana. A manera de ejemplo, resalto los proyectos Ecotem (témpera ecológica), Bioabono (abono orgánico) y Arocolic (aromáticas), seleccionados para representar al Liceo en Experiencia Juvenil 2013.

El proyecto Ecotem fue diseñado a partir de una necesidad familiar: una de las integrantes del equipo de trabajo tiene un hermanito pequeño que presenta cierta discapacidad; el niño, cada vez que tenía contacto con témperas y vinilos para hacer sus dibujos, acostumbraba a ingerir las pinturas. Cuando la estudiante –de grado décimo–, inicia su proceso en Química, conoce los elementos y sustancias químicas y cómo algunos de ellos al ser utilizados en la fabricación de productos para el hogar o el aseo personal inciden de manera negativa en la salud de las personas. Esto preocupó a la estudiante y abordó el tema en clase, investigando sobre los componentes y efectos que tienen estas pinturas de trabajo escolar, y cuáles sustancias pueden causar efectos nocivos. Dicho conocimiento la motivó para que junto con sus compañeras idearan la elaboración de témperas a partir de productos naturales como la zanahoria y la remolacha, y produjeron témperas de diferentes colores, evitando que los niños en edad preescolar al manipular estos productos sufrieran de efectos negativos secundarios que afecten la salud.

El proyecto de investigación Bioabono se relaciona con la fabricación de abono orgánico natural para la huerta escolar del Liceo. La idea nace de la necesidad de dar uso adecuado y disposición final a algunos residuos sólidos orgánicos generados en gran cantidad en la cafetería escolar del colegio: cáscaras de naranja, de mango, de tomate y de papa. Es un proyecto con responsabilidad social que demuestra que se puede mantener un desarrollo sostenible para la preservación del medio ambiente.

También se resalta la fabricación de aguas aromáticas a partir de plantas como la artemisa, la manzanilla y la stevia. Este proyecto fue ideado para ayudar a las niñas que sufren de cólicos menstruales durante la jornada escolar. Según un aparte del texto de la investigación, “La iniciativa de este proyecto nace de la necesidad, que percibimos en nosotras mismas y en las mujeres que nos rodean, de [encontrar] una solución a los cólicos menstruales, [que sea] efectiva y que no presente efectos secundarios, estos últimos se presentan comúnmente al tomar medicamentos con base en químicos, y pueden afectar el organismo en general, desde un dolor de cabeza hasta llevar a sufrir de somnolencia”.

Como estos proyectos hay muchos más que se han desarrollado desde la responsabilidad social, relacionando el conocimiento científico con el entorno de las estudiantes; además de ser motivador para generar investigación a temprana edad. Algunos de estos proyectos han sido retomados por las estudiantes en sus carreras universitarias para mejorarlos y hacer de ellos el proyecto de grado de su carrera. Desde la implementación de “Una apuesta por la investigación”, en el Liceo se han desarrollado cerca de setenta proyectos de investigación con responsabilidad social, reconocidos no sólo en la institución, sino también a nivel científico en las distintas versiones de Exprociencia.

Paralelamente a este trabajo y para afianzar la importancia de la investigación en los proyectos que desarrollan las estudiantes, se trabaja a partir de situaciones e historias relacionadas con la cotidianidad y redactadas al estilo de casos aparecidos en la serie televisiva CSI, o planteados por el detective de ficción Sherlock Holmes; que relacionan las temáticas de la Química como aplicación de los contenidos aprendidos en clase. De esta manera, se incentiva y se desarrolla la creatividad en las estudiantes y se afianzan sus capacidades para la investigación. En esta etapa, las estudiantes analizan la historia y desarrollan los siguientes pasos:

- Planteamiento del núcleo problemático.
- Planteamiento de la hipótesis.
- Proposición de las variables.
- Diseño de un mapa conceptual relacionado con el tema del caso y de la clase.
- Reunión de pruebas, realización de montajes y de diagramas de flujo para las prácticas de laboratorio.
- Análisis de resultados. Formulación de conclusiones y elaboración de las referencias bibliográficas.
- Los pasos anteriores son plasmados en una V heurística que es sustentada posteriormente.

Generalmente, cuando se realiza una práctica de laboratorio, el docente entrega la guía de laboratorio donde se indica al estudiante cómo debe trabajar, cuál es el procedimiento que va a realizar y cómo debe presentarlo.

Esta guía parece una receta de cocina, donde el alumno –mecánicamente– realiza la experimentación, y en algunas ocasiones el estudiante sin entender el procedimiento que debe realizar.

En contra de esta práctica, la estrategia diseñada busca acercar al estudiantado al camino de la investigación y al trabajo de laboratorio a partir de historias y casos parecidos a los presentados en la mencionada serie CSI (historias de ficción, de misterio y suspenso; redactadas para relacionar técnicas y procedimientos de investigación con los conocimientos científicos y encaminadas a reconstruir hechos, formular hipótesis y plantear soluciones). Todos los relatos están relacionados con alguna aplicación de la Química en la medicina forense, la toxicología, la farmacología, la química ambiental, la agroindustria, entre otras; y de esta manera acceder al maravilloso mundo de la Química. Cuando las estudiantes trabajan con una situación-problema desarrollan habilidades para explorar la situación del entorno, reconocer una situación como problema y poner en marcha actividades para su resolución.

Una vez realizada la práctica de laboratorio y la investigación por parte de las estudiantes, realizan la *heurística*. Este trabajo es expuesto en reunión plenaria, para indagar si todas las estudiantes concluyeron lo mismo después de la investigación y si lograron resolver el caso de la manera planteada o encontraron otras formas de resolverlo; además de efectuar la retroalimentación del tema relacionado con el laboratorio.

Este trabajo requiere replantear la metodología de trabajo en el aula, donde las estudiantes, por medio de la experimentación, la observación, la descripción y el planteamiento de hipótesis se apropien del conocimiento, interpretando, argumentando y valorando el trabajo científico.

Para evaluar la propuesta “Una apuesta por la investigación” y teniendo en cuenta el SIEL (Sistema de Evaluación del Liceo Femenino Mercedes Nariño), se contempla el desarrollo de las competencias que una estudiante debe manejar en Ciencias naturales, a saber: competencia para interpretar situaciones; competencia para establecer condiciones; competencia para plantear y argumentar hipótesis y regularidades; y competencia para valorar el trabajo en Ciencias naturales. Los resultados obtenidos han favorecido el aprendizaje de las estudiantes, aclarando sus dudas y comprendiendo mejor los conceptos científicos vistos con anterioridad.

Desde el inicio de la propuesta se han obtenido los siguientes resultados: 80% de las estudiantes mejoraron sus puntajes de las pruebas ICFES en 2009, 2011 y 2013; 50% de las estudiantes decidieron orientar su camino profesional hacia las ciencias; y, que la comunidad educativa liceísta reconociera el proyecto a nivel institucional. Adicionalmente, el proyecto ha recibido varios reconocimientos en investigación e innovación pedagógica por parte del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, y de la Secretaría de Educación del Distrito, tales como: participación en el VII Encuentro Iberoamericano de Redes de Maestros y Maestras que hacen Investigación e Innovación en el Aula, reunido en Cajamarca, Perú, del 15 al 26 de julio de 2014, que fue fundamental para que el Liceo Femenino Mercedes Nariño fuese seleccionado como ganador de la medalla de plata a la Excelente Gestión Institucional 2011; y, en 2010, la publicación de un libro virtual sobre esta estrategia metodológica. Hay que mencionar también la conformación del Club de Ciencias de la institución, que surge gracias a la necesidad de generar un espacio donde se incentive y se promueva en las estudiantes el conocimiento científico, buscando que sean pensadoras críticas, personas que plantean y resuelven problemas yendo más allá de la rutina y que les permita vivir productivamente en este mundo de constante cambio. Por último, mencionaremos la participación en Expociencia y Expotecnología Juvenil e Infantil en los años 2007, 2009, 2011 y 2013.

Esta propuesta está sustentada en las premisas del constructivismo y el aprendizaje significativo. De esta manera, se comprende que el conocimiento se construye en sociedad, y que el fin mismo de la producción científica está encaminado a la mejora del estilo de vida, la comprensión de los fenómenos naturales y de los fenómenos sociales. A lo largo de todo el proceso educativo las estudiantes no sólo han aprendido a formular proyectos sino también han desarrollado habilidades lectoras, de interpretación, argumentación, pensamiento lógico matemático y de acercamiento del conocimiento científico en su cotidianidad. En lo concerniente a los propósitos para la aplicación y la implementación de esta herramienta, se pretende que las estudiantes entiendan el conocimiento de manera clara y real; y, además, el desarrollo de habilidades y destrezas en el campo

científico y académico en las estudiantes del Liceo Femenino; y, ser el eje fundamental de la orientación profesional y una herramienta de contexto de la vida cotidiana y de desarrollo de proyectos.

Cabe anotar que para participar en el Premio a la Investigación e Innovación Educativa y Pedagógica convocado por el IDEP –en la categoría de innovación o experiencia pedagógica demostrativa–, se sustentó toda la propuesta con evidencias de acuerdo con las exigencias del concurso. Estas evidencias se han ampliado todos los años, hasta la actualidad. Otra evaluación significativa de la estrategia metodológica consistió en ser pilar para la selección del Liceo Femenino Mercedes Nariño como ganador de la medalla de plata a la Excelente Gestión institucional 2011.

Para concluir, esta estrategia metodológica me ha permitido como docente incrementar la comprensión de los conocimientos científicos y tecnológicos, así como sus relaciones y diferencias con el mundo que nos rodea; desarrollando capacidades y habilidades en las estudiantes para hacer posible la mayor comprensión de los impactos sociales de la ciencia y la tecnología, así como proporcionar herramientas para una participación efectiva como ciudadanas en la Colombia del siglo XXI.

Estrategias metodológicas como “Una apuesta por la investigación”, nos llevan a implementar instrumentos y herramientas efectivos en la aplicación de un nuevo modelo de enseñanza -aprendizaje que actúe en todas las áreas del saber, para la construcción del futuro de una sociedad con carácter científico y tecnológico como pilar del desarrollo social e industrial del país. Cabe resaltar que el trabajo de investigación en el Liceo que desarrolla la estrategia es uno de los pilares de la educación para que el país no sólo se apropie de nuevas tecnologías, sino que apueste a la investigación; y de este modo producir conocimiento tecnológico y científico.

Tratar de hacer investigación en la escuela significa que cada uno de nosotros –docentes y estudiantes–, asumamos con responsabilidad el rol de investigador, del trabajo en equipo y del compromiso social que nos brinde la posibilidad de crecer en conjunto.

BIBLIOGRAFÍA

1. Contreras, H. *Evaluación de competencias ciudadanas*. Bogotá, Ediciones Sem.
2. Fajardo, L. (2002). *Formulación y evaluación de proyectos*. Bogotá, Editorial Filigrana.
3. Hargreaves, A.; Lorna, E., y otros. (2001). *Aprender a cambiar*. Barcelona, Editorial Octaedro.
4. Maldonado, A., Maldonado, D. (2001). *Gestión de proyectos educativos en la sociedad de la información*. Bogotá, Editorial Magisterio.
5. Osorio, R. “Aprendizaje y desarrollo en Vygotsky”. Artículo disponible en, <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Vigosthky.htm>.



LA FIESTA, EXPRESIONES ARTÍSTICAS PARA LA CONVIVENCIA

● María Cristina Heredia Molina

Licenciada en Artes plásticas. Especialista en Didáctica del arte.



○ DESCRIPCIÓN

Se trata de una propuesta de innovación que se desarrolla en el campo de la educación artística y cultural a través de procesos de cultura festiva, desarrollada con niños, niñas, jóvenes y adultos vinculados directa o indirectamente al Colegio Gran Yomasa, IED, de la localidad de Usme, de 2009 a 2014. El proyecto en mención se inscribe bajo el modelo de aprendizaje cooperativo y se lleva a cabo a través de dos líneas de trabajo: 1. Carnaval del colegio; y, 2. Escuela de formación en comparsa; las cuales se encuentran transversadas por dos ejes principales: 1. La convivencia, donde se aborda lo relacionado con la apropiación del territorio, la construcción de comunidad y la recuperación de la memoria; y, 2. Formación específica en áreas artísticas como la danza, el teatro, la música y las Artes plásticas. A pesar de contar con espacios pedagógicos que propenden por una educación integral a través de procesos constructivos y edificantes, aún existen necesidades insatisfechas en la comunidad educativa que generan resistencia en el proceso de consolidación de un proyecto de vida orientado no sólo a mejorar las condiciones de convivencia sino a construir una sociedad equitativa y ecuánime. De allí, la necesidad de asumir en forma creativa el desarrollo de un escenario que permita potenciar habilidades sociales, afectivas, creativas, estéticas y comunicativas necesarias para la participación responsable de una comunidad escolar en la sociedad.

○ JUSTIFICACIÓN

Fenómenos como el desempleo, la desigual distribución del ingreso, el crecimiento de la pobreza y el aumento de población debido a los desplazamientos por causa del conflicto armado, dan cuenta de la situación de exclusión social a la que son sometidas aquellas familias bogotanas a cargo de niños y jóvenes con alto grado de vulnerabilidad, realidad que se traslada a las zonas altamente pobladas de Bogotá, como sucede en la localidad de Usme; y traen como consecuencia la subalimentación, el maltrato y el acceso restringido a servicios sociales de calidad, poniendo en riesgo el desarrollo pleno como personas.

Además, la creciente necesidad mundial de los niños y jóvenes de bajos recursos por participar en actividades familiares de subsistencia (trabajo infantil que evite la mendicidad en las calles), termina restringiendo sus posibilidades para acceder al juego y a la recreación, lo que menoscaba las condiciones que propician el aprendizaje escolar. No se puede desconocer que el mundo de la calle, en ciudades como Bogotá, expone a niños y niñas a diversas formas de explotación (prostitución o venta de sustancias psicoactivas), así como a diversos actos de delincuencia y de criminalidad. De ese mismo modo, los niños y jóvenes de nuestra institución están expuestos a situaciones similares que afectan sus condiciones de vida, generando repercusión en los escenarios escolares al ser causa de peleas, agresiones verbales, discriminación e intolerancia.

Culturalmente, los colombianos celebramos y festejamos de diversas formas (fiestas tradicionales, carnavales o desfiles), saberes y sentires colectivos o individuales, con participación de la danza, la música, el teatro y la plástica. La escuela no es ajena a estas celebraciones (representadas en las izadas de bandera o en los desfiles), que son regularmente realizadas en la institución para conmemorar fechas patrias y efectuar actos protocolarios sencillos. La propuesta consolida la celebración y el festejo como realidades que hacen parte del contexto de la comunidad de forma pedagógica y artística, dando lugar a transformaciones pedagógicas de la escuela y la enseñanza.

El proyecto se inscribe también en la expansión de la escuela hacia otras experiencias y vivencias de aprendizajes, como la apropiación de la ciudad como escenario educativo y de construcción de territorio, formas de expresión y comunicación cercanas al mundo de la cultura y la exploración de las artes. La vivencia de lo cultural y lo artístico se puede desarrollar a través de las acciones derivadas de la creación y producción de comparsas en las instituciones educativas articuladas al contexto local. Partir de la memoria de la localidad es un primer intento para dejar registro de los procesos carnavalescos o festivos de una región, ciudad o población, exaltando el patrimonio cultural local, manteniendo vivas las raíces que perpetuarán la fluidez de la creatividad individual y colectiva en el amplio escenario artístico y escolar.

La creación de una comparsa es el sentir de un grupo de personas que se reúnen para crear un espectáculo sobre un tema determinado por medio de diversas áreas artísticas como la danza, la música, el teatro y las Ar-

tes plásticas, formas vistosas que expresan el sentir o pensar del grupo de personas o de la comunidad a la que se pertenece, presentadas en carnavales o fiestas de importancia para las localidades o ciudades.

Los procesos de creación de comparsa constituyen espacios para la escucha, la creación, el reconocimiento de sí mismo y de los otros, espacios libres para el encuentro en el que las personas expresan su sentir y formas de pensar, su humanidad; espacios en los que se reconocen, expresan y se ponen en escena pensamientos comunes.

Históricamente, la propuesta de comparsa nace con las fiestas, carnavales, jolgorios populares y tradicionales de nuestro país. Así mismo, Bogotá, en su búsqueda de identidad y de reconocimiento de las diversas prácticas y costumbres de sus habitantes, ha hecho algunos ejercicios de reconocimiento y apropiación de un carnaval o fiesta tradicional que la identifique y aporte en su desarrollo cultural y social¹.

Las tradiciones locales populares se desarrollaron en un contexto con sentido de pertenencia, propiciando medios autóctonos que conservan la tradición local. El valor de sus representaciones artísticas y culturales genera desarrollo intelectual, social, técnico y económico de sus gentes. Pueblos que respetan y valoran su tradición y sus producciones artísticas, transformando sus experiencias, mejorando sus relaciones y construyendo grandes procesos culturales; símbolos de diferentes tradiciones, pasajes de la vida cotidiana, formas simples y humildes de su colectividad.

En relación con la transformación del sector educativo en Bogotá se encuentran acciones que favorecen a las comunidades educativas como la dotación de infraestructura educativa suficiente y adecuada a las exigencias de la ciudad (equipamientos escolares, comedores, bibliotecas), aunado a la implementación de estrategias que propendan por la accesibilidad a la educación (gratuidad de la educación y subsidios), programas y proyectos de formación y actualización pedagógica que favorecen la labor académica. El arte y la cultura hasta ahora son tenidos en cuenta, pese a la importancia que tienen en el desarrollo social de las comunidades, pues optimiza las dinámicas escolares, pedagógicas, cívicas, artísticas y culturales para mejorar la convivencia y cimentar las colectividades venideras.

Esta transformación, a su vez, conlleva a la expansión de la escuela hacia otras experiencias y vivencias de aprendizajes, tales como la apropiación de la ciudad como escenario educativo y de construcción de territorio, la incorporación de estrategias de interacción con lenguajes, formas de expresión y comunicación cercanas al mundo de la cultura y la exploración de las artes.

La vivencia de lo cultural y lo artístico se puede desarrollar a través de las acciones derivadas de la creación y producción de comparsas en las instituciones educativas articuladas al contexto local. Partir de la memoria de la localidad es un primer intento para dejar registro de los procesos carnavalescos o festivos de una región, ciudad o población, exaltando el patrimonio cultural local, manteniendo vivas las raíces que perpetuarán la fluidez de la creatividad individual y colectiva en el amplio escenario del espacio artístico y escolar.

○ OBJETIVOS

Objetivo general: desarrollar un proceso de formación artística y cultura festiva, que potencie habilidades sociales, afectivas, creativas, estéticas, comunicativas para la participación activa y responsable en la colectividad del Colegio Gran Yomasa IED, jornada de la tarde, localidad de Usme.

Objetivos específicos

Promover un proceso de formación artística y cultura festiva con un enfoque de identidad cultural (patrimonio) que potencie y fortalezca en los niños, niñas, jóvenes y adultos su reconocimiento como sujetos de derechos, activos en la construcción de su conocimiento, su relación con el territorio, la escuela y la ciudad.

1 Marcos González, historiador bogotano, plantea que Bogotá ha tenido diversos carnavales a lo largo de su historia; el primero en 1539, cuando después de su fundación se realizaron celebraciones que llevaron por nombre carnestolendas. Luego, hacia 1916 y hasta 1930 se llevaron a cabo las "fiestas modernas del Carnaval de Bogotá". Se han desarrollado dos intentos de reactivar el Carnaval de Bogotá; uno, en 1960, y el último, en 2005, con la fiesta denominada "Carnaval de la Diversidad", que desde 2008 y hasta la fecha se ha denominado "Fiesta de Amor por Bogotá".

Ofrecer una propuesta de exploración y de formación artística –iniciación en cultura festiva– y de comparsa a través de cuatro áreas artísticas: teatro, música, danza y Artes plásticas; viabilizando la expresión corporal, imaginativa y creativa que potencie habilidades y talentos estéticos de un grupo focal donde los procesos desarrollados faculten su hacer social y cultural.

Optimizar las dinámicas escolares pedagógicas, cívicas, artísticas y culturales para mejorar la convivencia y cimentar las colectividades venideras.

○ METODOLOGÍA

1. Etapas y líneas de acción

Carnaval: construcción del carnaval y desfile de comparsas con toda la comunidad escolar de la jornada tarde: estudiantes, padres de familia, docentes y directivos, aproximadamente quinientas personas.

Esta línea de acción se desarrolla durante todo el año escolar a través de actividades que conciertan la construcción del Carnaval; crear una cercanía íntima y humana con los talentos. La mirada respetuosa y admirativa de nuestro pasado cultural brinda el reconocimiento a la inmensa productividad artística de nuestros estudiantes, potenciar y reconocer la riqueza de su producción, respetar las diferencias y conceder la importancia debida a lo universal y lo planetario sin dejar de valorar el mundo que discurre en el aquí y en el ahora.

Cada año se escoge un tema para el carnaval (culturas precolombinas, danzas folclóricas, el campesinado); este tema se desglosa en los todos los grupos o cursos, que desarrollan actividades de creación artística (sombreros, ruanas, instrumentos musicales, tocados) y consolidación de saberes y sentires que se ponen en juego en el desfile del Carnaval. Acompañando este proceso se realizan actividades que construyen y sustentan el Carnaval, como conversatorios, jornadas pedagógicas y salidas.

Escuela de formación artística en comparsa: Formación artística de un grupo focal de ochenta niños, niñas, jóvenes y adultos, estudiantes, padres de familia y exalumnos. Este proceso se desarrolla los días sábado con el acompañamiento de talleristas específicos para las modalidades de teatro (planimetría para calle y zancos), danza (planimetría para espacios abiertos y expresión corporal), música (percusión y vientos) y Artes plásticas (escenografía y maquillaje artístico) con el enfoque concreto en comparsa.

Esta línea de acción se desarrolla con la gestión de recursos asignados directamente por la Secretaría de Educación del Distrito y por gestión constante con otras instancias distritales como el Instituto Distrital de Patrimonio Cultural, Idartes. Dicha gestión ha proporcionado la participación en escenarios locales y distritales. Las dos líneas de acción hacen parte de programas y proyectos de la Secretaría de Educación del Distrito y de la Secretaría de Cultura, que fortalecen las acciones internas y externas de la propuesta.

2. Enfoque epistemológico

Construcción de comunidad a través del aprendizaje cooperativo². Este enfoque trata de organizar las actividades para convertirlas en una experiencia social y académica de aprendizaje, y los participantes trabajan en grupo para realizar las tareas de manera colectiva. Este enfoque depende del intercambio de información y de la importancia de construir conocimientos en los escenarios escolares a partir de la interacción y la ayuda entre pares en forma sistemática. Los elementos del aprendizaje cooperativo están basados en grupos heterogéneos para el desarrollo de diversas actividades desarrollables a través de diversos instrumentos de trabajo, ya que las interacciones se dan de forma espontánea. Un ejemplo puede ser los casos en los que los pares se entienden mejor que con la explicación ofrecida por el docente. Las principales ideas en el aprendizaje cooperativo se pueden definir en la formación de grupos, la interdependencia positiva y la responsabilidad individual³.

Las líneas de acción y las actividades que enmarcan la propuesta se desarrollan con la técnica taller, experiencias teórico-prácticas que vivencian y exploran cada concepto a desarrollar a partir de la conceptualización,

2 John Dewey, pedagogo norteamericano precursor de este nuevo modelo educativo.

3 Spencer Kagan lo define como: "La suma de las partes interactuando es mejor que la suma de las partes solas".

la práctica propia de técnicas, la interpretación, el entrenamiento motriz y la creación, esta última premisa constante de la propuesta. Esto posibilita la construcción de identidad de grupo, práctica de la ayuda mutua, valorización de la individualidad para la creación de una sinergia, y también promueve la capacidad de comunicación adecuada en el grupo para el entendimiento y la producción colectiva.

Apropiación del territorio desde la pedagogía crítica. “Se debe crear en los estudiantes la posibilidad de adquirir nuevos lenguajes y entender la vida diaria, el aquí y el ahora; el contexto se constituye en el espacio en el cual el conocimiento adquiere significado”. La educación no se puede entender al margen de un contexto, al margen de la sociedad. Una educación divorciada de su contexto carece de valor⁴.

El propósito de la contextualización en la educación es comprender que la realidad influye en el individuo, pero que el individuo también tiene la posibilidad de actuar sobre ésta, con el fin de transformarla para mejorarla. A menudo, el estudiante inicia cuestionándose a sí mismo como miembro de un grupo o proceso social (incluyendo religión, identidad nacional, normas culturales o roles establecidos); la intencionalidad de la propuesta es partir de la ubicación temporal y espacial del estudiante, desde su familia, los amigos, el colegio, el barrio, la ciudad, la región y el país, para construir identidad individual y colectiva y reflejarla en mejores y nuevas formas de relacionarse. En los procesos festivos se retoman personajes, situaciones, sitios, eventos que aquejan positiva o negativamente a las comunidades para analizarlos y reflejarlos folclóricamente en personajes pintorescos, en músicas alegres, en expresiones cívicas.

Recuperación de la memoria. En este sentido, todas las expresiones artísticas, desde las vasijas y cerámicas de las etnias precolombinas hasta la literatura contemporánea, son reflejo de nuestra memoria. No sería concebible la actividad social humana sin el arte, esta es la expresión de los sueños, anhelos, miedos y esperanzas. En Colombia, la creatividad es inmensa en todos los campos del arte, son expresiones patrimoniales de todos los colombianos y guardan nuestra memoria para las generaciones venideras⁵.

El proceso desarrollado en la institución ha evidenciado una suma de expresiones por parte de los niños, niñas y jóvenes, y han sido acompañadas por los saberes y habilidades de los adultos más cercanos, la construcción de indumentarias, la consecución de elementos simples para ser transformados en arabescos artísticos, todo ello impregnado de historia, herencia y cultura, las nuevas formas de comunicación socio-cultural. El diálogo intercultural que se desarrolla en el carnaval, en la comparsa, en el desfile, permite la asociación de expresiones antiguas con las nuevas y que están por estructurar, que incluyen a abuelos, padres, maestros, niños, niñas y jóvenes en una sola muestra por el arte y la convivencia.

○ **ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES**

Carnaval	Foros, jornadas pedagógicas, conversatorios, jornadas artísticas, desfile de comparsas de carnaval	Red de Maestros Cultura Festiva. Red de Estudiantes Mesita Festiva.
Escuela de formación artística en comparsa.	Talleres de formación, asambleas artísticas, proyectos de comparsa, expediciones pedagógicas de intercambio, cultura festiva, talleres con gestores del arte y la cultura.	Carnaval.

Estrategias pedagógicas

- Foros: encuentros con la comunidad educativa. Conversatorios pedagógicos y artísticos donde se conoce, reconoce, analiza, discute y reflexiona sobre las temáticas abordadas en los diferentes carnavales.
- Jornadas pedagógicas: Encuentros pedagógicos y artísticos con docentes y directivos de la institución a través de ejercicios prácticos de danza, teatro, música y Artes plásticas.

4 Tomado de McLaren, 1998.

5 Bitácora del patrimonio. Ministerio de Cultura.

- **Conversatorios:** Encuentros académicos con maestros, historiadores y artistas conocedores y gestores de la cultura festiva en la ciudad y el país. Empoderamiento de la propuesta a nivel pedagógico y social.
- **Talleres de formación:** Talleres, diplomados y capacitación en universidades e instituciones con historiadores, pedagogos y artistas conocedores y gestores de la cultura festiva en la ciudad y el país.
- **Asambleas artísticas:** Encuentros de evaluación y seguimiento con la comunidad, espacio creado para expresar las percepciones del proceso desde las ópticas de los participantes.

Estrategias artísticas

- **Jornadas artísticas:** Encuentros artísticos creativos con la comunidad estudiantil para construir las comparsas y estructurar el Carnaval.
- **Talleres de formación:** Formación artística en las modalidades de danza, música, teatro, Artes plásticas y talleres afines a la propuesta como circo o maquillaje.
- **Construcción de proyectos de comparsa:** A la fecha se han creado dos proyectos de comparsa con todos los parámetros para la participación en escenarios y eventos locales y distritales.
- **Talleres con gestores del arte y la cultura:** Talleres prácticos con artistas de trayectoria en danza, teatro, música y Artes plásticas.

Estrategias cívico-sociales

- **Red de Maestros Cultura Festiva:** Escenario participativo y cultural de la Secretaría de Educación del Distrito con acompañamiento de Intercultura, equipo de maestros que desarrollan propuestas de cultura festiva escolar a nivel distrital.
- **Red de Estudiantes Mesita Festiva:** Escenario participativo y cultural de la Secretaría de Educación del Distrito con estudiantes y acompañamiento de Intercultura.
- **Expediciones pedagógicas de intercambio Cultura Festiva:** Visita a otras instituciones que desarrollan procesos de cultura festiva.
- **Carnaval:** Desfile de comparsas por los barrios vecinos de la institución educativa. Participación en desfile a nivel local y distrital, carnaval de niños y niñas, Carnaval de Bogotá.

○ METODOLOGÍAS, DIDÁCTICAS, PROCEDIMIENTOS, MATERIALES INNOVADORES

Construcción pedagógica, teórica y artística de la propuesta con líneas de acción y ruta metodológica acordes con las necesidades de la comunidad, del entorno y las características escolares, dando respuesta al eje integrador de convivencia.

Empoderamiento de procesos y de prácticas artísticas diferentes a las tradicionales que dan respuesta a las necesidades pedagógicas y sociales de la comunidad educativa.

Construcción colectiva, participativa y democrática de los procesos, de las líneas de acción, las actividades, la evaluación y la retroalimentación; partiendo del principio de la diversidad y ajustada a las condiciones sociales y culturales.

Construcción curricular de escuela de comparsa. Esta línea de acción posee la cimentación temática en las cuatro modalidades: danza, teatro, música y Artes plásticas.

Conformación de un grupo de trabajo comprometido, sensible, crítico, reflexivo y dinámico, compuesto por niños, niñas, jóvenes, padres de familia, maestros, talleristas y directivos partícipes en el proyecto.

La propuesta promueve los principios de indagación e investigación, construcción del diseño curricular como un espacio de investigación y participación, donde los sujetos, maestros y estudiantes, se convierten en investigadores y objeto de investigación.

Empoderamiento del espacio escolar como escenario artístico y cultural; pues Usme no cuenta con espacios culturales donde la niñez y la juventud desarrollen sus talentos y habilidades sociales, artísticas y humanas.

Abrir espacios de formación en horarios alternativos para fortalecer los procesos.

Tres producciones artísticas: Proyectos de comparsa, Aldeanos Usme-ando en Bogotá, 2012; Voces en Color, 2013; y Usme, Nido de Agua y Festejo, 2014. Propuestas que han sido socializadas a nivel institucional, local y distrital en escenarios culturales como el Carnaval de Bogotá, Carnaval de Niños y Niñas, y Primer Desfile de Comparsas Escolares del Siglo XXI.

Gestión permanente en la consecución de recursos económicos y apoyo pedagógico y artístico que han consagrado la propuesta a nivel institucional, local y distrital.

○ BENEFICIARIOS DE LA PROPUESTA

La propuesta está dirigida a aproximadamente 550 estudiantes, familias, abuelos, padres de familia, maestros, directivos y vecinos partícipes de las actividades; comunidad que pertenece a la localidad de Usme, del estrato socioeconómico Uno y Dos, que viven en barrios en condiciones sociales y físicas marginales. De la propuesta hacen parte niños y niñas entre ocho a doce años de edad, jóvenes entre trece a veinte años de edad; padres de familia y adultos maestros y vecinos que oscilan entre veintiséis y cincuenta años.

○ RECURSOS

Recursos humanos: 550 estudiantes, diez padres de familia, veintidós docentes, cuatro talleristas externos, y tres directivos docentes que hacen parte de la propuesta.

Recursos técnicos: Existencia en almacén de doscientos vestuarios (faldas, pantalones, ruanas, trajes); de instrumentos musicales (percusión menor, percusión mayor, vientos); de escenografía y utilería (máscaras, tocados, estructura); espacios situados en la institución.

Recursos didácticos: Vídeos, CD y DVD de música y folclor, libros, revistas, documentos.

Recursos financieros: Apoyo económico durante cuarenta y cinco años por parte de la Secretaría de Educación del Distrito, destinado única y exclusivamente para el desarrollo de Cultura Festiva, de 2010 a 2014. Recurso destinado para el acompañamiento musical, papayeras, refrigerios, sonido, grupos de danza, decoración, banderas, telas, adquisición de instrumentos, trajes y calzado.

SDCRD ganadores de la beca Fiesta de Bogotá, estímulo económico para el montaje de la comparsa Usme, Nido de Agua y Festejo, vestuarios, instrumentos, talleristas, transporte, refrigerios y almuerzos.

IDPC, Instituto Distrital de Patrimonio Cultural, premio Carnaval de Niños y Niñas por Bogotá, 2012; estímulo económico para el montaje de la comparsa Aldeanos Usme-Ando en Bogotá, vestuarios, instrumentos, talleristas, transporte, refrigerios y almuerzos.

IDARTES. Programa Prácticas Culturales, convocatoria Cabildos Juveniles 2013, talleristas de danza, teatro, música y Artes plásticas, vestuarios, instrumentos y montaje de la comparsa Voces en color.

Apoyo económico y pedagógico de la Corporación Comunicar, 2011. Iniciativas Escolares para la Convivencia, representado en juegos tradicionales, zancos y talleres.

Apoyo económico Fundación Antonio Restrepo Barco, 2010. Representado en materiales, pinturas y papelería.

Recursos de los estudiantes y padres de familia para la adquisición o alquiler de trajes, cotizas y maquillaje.

○ EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

Para PHVA se han creado instrumentos, formatos que han servido para hacer el seguimiento a las líneas de acción, a las actividades, al impacto y la participación, listas de asistencia, plan operativo, planes de estudio, cartas de gestión, informes y actos.

Objetivo-Planear	Resultado-Hacer	Evaluar- Verificar	Metas-Actuar	
Desarrollar un proceso de formación artística –cultura festiva– que potencie habilidades sociales, afectivas, creativas, estéticas y comunicativas para la participación activa y responsable en la colectividad del Colegio Gran Yomasa, IED, jornada de la tarde de la localidad de Usme.	Carnaval institucional	Hetero-evaluación Co-evaluación Autoevaluación La medición se da a través del cumplimiento de las metas establecidas.	Foros, jornadas pedagógicas, conversatorios, jornadas artísticas, desfile de comparsas del Carnaval.	Red de Maestros Cultura Festiva Red de Estudiantes Mesita Festiva y Carnaval.
	Escuela de formación artística en comparsa.		Talleres de formación, asambleas artísticas, proyectos de comparsa, expediciones pedagógicas de intercambio, cultura festiva, talleres con gestores del arte y la cultura.	

○ **INDICADORES DE LOGRO**

90% (550) niños, niñas y jóvenes, estudiantes de la comunidad escolar del Colegio Gran Yomasa, jornada de la tarde, participen activos en la construcción de la propuesta en sus dos líneas de acción.

90% (80) niños, niñas, jóvenes y padres de familia participando en los procesos de formación y adquisición de elementos temáticos y prácticos en danza, teatro, música y Artes plásticas para Comparsa.

90% de la realización de las actividades de las dos líneas de acción, cumpliendo el objetivo de la propuesta.

80% de la población beneficiaria de la propuesta en procesos de adquisición de habilidades sociales, estéticas, comunicativas y participativas en su colectividad.

80% de seguimiento, evaluación y retroalimentación de las metas planteadas en la propuesta.

90% de la sistematización de la propuesta.

○ **DOCUMENTACIÓN**

Documento escrito de la propuesta; se encuentra en la institución y en los informes anuales para la Secretaría de Educación del Distrito.

Documentos audiovisuales que dan testimonio del proceso y de la puesta en marcha de las líneas de acción desarrolladas durante cinco años.

Archivo fotográfico de los carnavales en 2010, 2011, 2012, 2013 y 2014.

Documentos escritos de los proyectos y archivo fotográfico y audiovisual de las dos producciones de comparsa en 2012 y en 2013.

Links e imágenes que dan cuenta del proceso de la propuesta

<http://www.youtube.com/watch?v=bJfR9sXOU4Y&feature=youtu.be&a>

http://prezi.com/untkndx1jsmq/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share

<https://www.facebook.com/escueladecomparsa.yomasa>

<http://www.youtube.com/watch?v=luEKKjHbwk>

<http://www.youtube.com/watch?v=PC0oKrQpN-8>

<http://www.youtube.com/watch?v=d8uFEIYLobo>

○ CONCLUSIONES

Las expresiones artísticas deben ser apadrinadas por los escenarios escolares y académicos a los que pertenecen los niños, niñas y jóvenes de la ciudad, aprovechadas para rescatar y promover la apropiación de los valores culturales y sociales. Su práctica puede facilitar el desarrollo como mejores seres humanos; se adquiere la capacidad de sentir, de comunicarse físicamente, de expresar emociones y sentimientos, definir su identidad y actuar de manera libre, espontánea y responsable ante los que conviven de manera cotidiana.

Poner en juego una comparsa en danza-música-tradición-traje resulta grato y sorprendente, pues observar, escuchar, recordar y transmitir, a la vez, en una creación conjugada de manifestaciones, con el cuerpo humano de por medio, muestra la gran diversidad de expresiones y sensaciones que se pueden transmitir por éste; bien como dones naturales o como algo posible de adquirir con el tiempo y con la práctica.

La escuela y el arte, escenario obligado donde los niños, niñas y jóvenes, tienen la oportunidad de conocer y de adquirir habilidades y destrezas que le permitirán formarse íntegramente para estimular su creatividad e imaginación, ampliando sus horizontes culturales, reconociendo sus raíces, valorando su tradición, construyendo y reconstruyendo su hacer social, estético y ético.

La comunidad educativa del Colegio Gran Yomasa ha desarrollado un proceso de sensibilización y de apropiación de saberes artísticos que han procurado fortalecer la identidad cultural, despertar el interés y la motivación individual y grupal para su propio beneficio y de su colectividad. Hoy, la experiencia permite afirmar que:

- Implementar propuestas artísticas en la escuela es el recurso más indicado para el reconocimiento de los valores artísticos y culturales, especialmente para construir escenarios de participación y de empoderamiento social. Convertir la escuela y sus alrededores en ambientes propicios para involucrar los saberes artísticos como la música, la danza, el teatro y las Artes plásticas es poner en práctica valores como el respeto, la disciplina, la cooperación y la solidaridad, entre otros.
- Los colegios son las instancias donde los niños y niñas establecen su primera relación con el arte, aun más en entornos sociales como la localidad de Usme, donde es necesario resignificar y practicar el arte desde la perspectiva del mejoramiento de la convivencia escolar. Los escenarios artísticos en los colegios generan espacios de reflexión de la ciudad que generan la construcción de tejido social y cultural desde la perspectiva infantil y juvenil.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel (1983). *Psicología educativa*. México, Trillas. Segunda edición.
- Betúzhev-Lada, I. (1986). *Pronosticación del modo de vida en la sociedad*. Moscú, Editorial Progreso.
- Colcultura. (1986). *Manual de historia de Colombia*. Bogotá.
- Colombia, C. P. (1991). www.banrep.gov.co. En, <http://www.banrep.gov.co/regimen/resoluciones/cp91.pdf>.
- Colombia, M. D. (2007). *Plan Nacional de Educación Artística*. Medellín.
- Colombia, M. D. (s. f.). www.mincultura.gov.co. En, <http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=1194>.
- Colombia, M. D. (2004). *Colombia, bitácora de patrimonio*. Bogotá, Colombia.
- González Pérez, Marcos. "El Concepto de fiesta". Documento. En, <http://www.omni-bus.com/n21/fiesta.html>.
- Dumazedier, J. (1964). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona, Editorial Estala.
- Educación, M. D. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá.
- Educación, M. D. (s. f.). *Orientaciones para la formulación de los currículos*. Bogotá.
- García Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales. Una reflexión sociológica*. Madrid, Alianza Editorial.
- McLaren, P. (1998). *La vida en las escuelas*. México, Siglo XXI. Segunda edición.
- Nacional, M. D. (s. f.). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística*. Documento No. 16.
- Pérez, M. G. (2002). *Escuela modernizadora, escuela folclorizadora*. Sin datos editoriales.



CONSTRUYENDO CIUDADANÍA, PAZ... Y CIENCIA

● Marisol Roncancio López
Docente Colegio La Aurora, IED.



○ DESCRIPCIÓN

La educación científica de calidad no es aquella que simplemente persigue la construcción de una serie de conceptos que en ocasiones no son significativos en la vida de los niños y de las niñas, la escuela y la comunidad. La educación científica debe aportar al fortalecimiento de competencias y habilidades para la vida, lo que implica que hay que pensar en propuestas que se centren en el individuo como sujeto social que analiza, interpreta, propone y transforma su entorno.

Lo anterior se inscribe en el marco de una escuela que se piensa en relación con la situación cotidiana de los niños, de las niñas y de sus familias. Por tanto, al plantear una propuesta de enseñanza de las Ciencias naturales, el individuo, la familia y la comunidad son factores fundamentales en el camino de una educación que aporte a la construcción de cultura para la convivencia ciudadana y la paz.

○ JUSTIFICACIÓN

Uno de los principales objetivos de la escuela es preparar a los niños, las niñas y los jóvenes para actuar de manera efectiva en el mundo; proceso en el cual son fundamentales la familia y la comunidad. Por lo anterior, es necesario plantear estrategias de aula que vinculen a la familia y a la comunidad en la responsabilidad de formar a sus niños, necesidad que atraviesa todos los procesos que se desarrollan en la escuela.

Generalmente, en las escuelas se planean currículos centrados en contenidos, propósitos, objetivos de aprendizaje y actividades de aprendizaje, Posner (2005), y no siempre dicho currículo cumple con el propósito mencionado anteriormente; porque lo cercano a los niños y las niñas no se incluye, no aparece lo cotidiano, lo "real", aspecto que no se valora y se aprovecha en el proceso educativo.

Es natural, entonces, que en la escuela se trabajen propuestas de aula que desarrollen ese tipo de currículo, y que no se permitan posibilidades distintas de comprender que el compromiso del Estado va mucho más allá de garantizar cupos escolares o la transmisión de contenidos. Por esa razón, la propuesta "Construyendo ciudadanía, paz... y ciencia" se plantea desde la pregunta por el deber ser de la educación científica para la formación ciudadana.

La propuesta no se estructura sólo en la base de la educación científica sino que se comprende como una educación científica de calidad que requiere del fortalecimiento de habilidades que no están sujetas solamente al desarrollo de un conjunto de conceptos científicos, Macedo¹ (2008); por ejemplo, menciona que la Unesco propone dimensiones relacionadas con esa calidad en la educación científica: respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia.

Hablar de educación científica de calidad es hablar de un derecho de todos, derecho visible en esta propuesta de aula, ya que se ha logrado vincular a la familia y a la comunidad en el proceso formativo de los niños y de las niñas. Se menciona como logro porque se han consolidado espacios de encuentro o de reencuentro entre las familias, la comunidad y sus niños, teniendo como pretexto el trabajo que se desarrolla en la escuela y específicamente en las clases de Ciencias naturales.

○ OBJETIVOS

Objetivo general

Incorporar al aula de Ciencias naturales una propuesta pedagógica que promueva el desarrollo de competencias ciudadanas para la vida en el marco de la educación para la paz.

○ OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Incentivar en las familias el acompañamiento permanente en el proceso formativo de los niños y de las niñas.

Potenciar habilidades de pensamiento científico en los niños y en las niñas a través de una propuesta enmarcada en el desarrollo de competencias ciudadanas.

1 Macedo, B. Especialista del programa OREALC/Unesco, Santiago.

Fortalecer las habilidades individuales de los niños y de las niñas a través de la participación en proyectos que los reconozcan como sujetos sociales valorados en su comunidad.

○ METODOLOGÍA

La propuesta de aula se desarrolla bajo el enfoque de enseñanza para la comprensión; es así como los estudiantes se constituyen en actores fundamentales en su proceso de aprendizaje. Pero no sólo son reconocidos como sujetos que aprenden sino como sujetos que enseñan a otros y que conviven en comunidad.

El colegio La Aurora IED, está situado en la localidad de Usme, en Bogotá, en la que existen distintas problemáticas sociales, ambientales y económicas. Por tal razón, los programas escolares deben propender por hacer más efectiva la labor de la escuela, para proveer a los niños y a las niñas de herramientas conceptuales, conceptos básicos de las Ciencias sociales, y de herramientas procedimentales útiles en su vida; de ahí el valor de incorporar la propuesta que se implementó, orientada al desarrollo y al fortalecimiento de habilidades de pensamiento científico en niños y niñas, aprovechando talentos individuales, intereses, anhelos y cuestionamientos, enfocándolos hacia el desarrollo de habilidades para convivir con otros.

○ UNA PROPUESTA ENMARCADA EN LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN

Una de las mayores dificultades en la enseñanza de las Ciencias naturales, evidenciada en las clases de los grados cuarto y quinto en el Colegio La Aurora IED, consiste en pensar en la implementación de una estrategia pedagógica orientada a desarrollar y a fortalecer habilidades de pensamiento científico, entendido éste como un conjunto de hechos, conceptos, teorías, leyes y modelos (Worth, 2000); y como un pensamiento sistemático y a la vez creativo, que requiere ver más allá de lo evidente (Furman, 2008); y que responda a la situación real y a las necesidades de los estudiantes. Ello implica el uso de un conjunto de distintos saberes que aportan las áreas. Es así como a partir de una experiencia de aula es posible reconocer el conocimiento como unidad, dado que al pensar en conocimiento científico se hace referencia a un tipo de conocimiento construido socialmente y sobre la plataforma de una cultura.

Para desarrollar la propuesta pedagógica fue necesario pensar en la generación de un ambiente de aprendizaje activo el cual, Bransford, *et al.* (2000), identifican como aquel en el cual hay control propio del aprendizaje, y que además promueve en los estudiantes el aprendizaje significativo. Esto se hace evidente en la participación de los niños para desarrollar sus proyectos de síntesis, los cuales son socializados ante la comunidad educativa al final de cada periodo escolar.

En ese sentido, un ambiente de aprendizaje de esta clase se caracteriza por la incorporación de métodos activos, es decir, aquellos centrados en la acción y el interés de los niños, Hernández (1998). Sin embargo no fue suficiente acogerse a la pedagogía activa², pues no solamente los niños son el centro del proceso, dado que siempre están acompañados y orientados por la maestra, es decir, es un espacio en el cual la interacción permanente permite aprender en conjunto, identificar puntos de encuentro y de esta manera consolidar diálogos de saberes, en pro de un aprendizaje autónomo y significativo.

Un ejemplo claro de aula es el desarrollo de proyectos de síntesis, los cuales son elaborados por los estudiantes con el propósito de demostrar su competencia personal y los niveles de desempeño alcanzados a lo largo de un periodo de tiempo. Estos se constituyen en una posibilidad para construir saberes desde diferentes posturas disciplinares, desde los aprendizajes construidos en clase, que ponen en juego todas las posibilidades creativas de los niños y de sus familias; además, uno de los grandes hallazgos con respecto a éstos es que realizarlos y socializarlos permite a los niños y a sus familias tener un punto de encuentro y de trabajo en común.

Un ejemplo de proyecto de síntesis es el realizado por los niños de grado quinto en relación con su salud y la de su familia. Se han realizado investigaciones en las que se han encontrado enfermedades en la familia, se han elaborado encuestas, árboles genealógicos, campañas de prevención y de información, y la socialización de

² *Pedagogía activa* es aquella en la que se reconoce al aprendiz como agente y no sólo como receptor de conocimiento, Ordóñez (2004), para buscar nuevas rutas de aprendizaje para los estudiantes.

resultados. Este proyecto de síntesis se enmarca en la unidad didáctica sobre cuerpo humano y los sistemas; de esta manera, la temática es realmente significativa para los niños, porque logran asociar enfermedades a los órganos y a los sistemas vitales específicos.

○ LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

La ruta de aprendizaje trabajada con los estudiantes se ha desarrollado teniendo en cuenta la incorporación de los cuatro elementos de la EPC propuestos por Perkins y Blythe (2006):

Tópicos generativos: se deben encontrar tres características en un tópico generativo: su centralidad, en cuanto a una disciplina que sea asequible para los estudiantes y la forma en que se relaciona con diversos temas. El tópico generativo es una pregunta susceptible de diversas respuestas y formas de hallar estrategias de solución. Por esta razón, debe ser muy claro para el maestro y para los niños que comprender el tópico generativo es una invitación a explorar y a conocer nuevos temas, nuevas formas de aprender.

Por ejemplo, para abordar temas relacionados con fuerzas se ha planteado el tópico generativo “¿Por qué no se caen los planetas?” O, en la unidad de materia “¿De qué estamos hechos?”, entre muchos otros tópicos que se han trabajado a lo largo de los años de labor docente.

Metas de comprensión: son necesarias para dar enfoque más específico al tópico generativo, y representan propósitos específicos que permiten al profesor y a los estudiantes evidenciar los niveles de comprensión que se adquieren. Estas metas de comprensión se construyen pensando en la posibilidad de permitir a los estudiantes aprovechar distintos aprendizajes (cognitivos, procedimentales, actitudinales) para lograr los propósitos.

Desempeños de comprensión: son la esencia del desarrollo de la comprensión. Apoyan las metas de comprensión y consisten en actividades que los estudiantes deben realizar para demostrar comprensión desde el principio y hasta el final de las unidades y del curso. Es necesario hacer claridad que no todas las actividades del aula son desempeños de comprensión.

Por lo anterior, los desempeños de comprensión son pensados para que los estudiantes puedan reconocer que el conocimiento es un conjunto de habilidades cognitivas y de procedimiento. En los desempeños ha sido muy importante el aporte de las competencias comunicativas y ciudadanas, dado que al socializar lo que se va aprendiendo, estas competencias se fortalecen cuando se permite expresar, interactuar, interpretar y producir.

En el ámbito de la expresión, los niños y las niñas fortalecen sus habilidades artísticas y aprovechan la creatividad propia de su edad.

Los desempeños de comprensión no son meras actividades sueltas, sino que son actividades que permiten al profesor identificar los niveles de comprensión de sus estudiantes. Por ejemplo, los experimentos que se desarrollan en clase son desempeños de comprensión, para los cuales ha sido necesario crear una estrategia metodológica propia que reconozca ideas previas y ayude a los estudiantes a generar el cambio conceptual.

Valoración continua: proceso en el que los estudiantes reciben retroalimentación (del profesor, del grupo de pares e incluso desde la autoevaluación), reflexionan desde el inicio y durante cualquier secuencia de la unidad los elementos importantes para aprender y comprender.

En la propuesta, el proceso de evaluación es diario; los padres reciben información sobre el desempeño de sus hijos a través de comunicación escrita, la retroalimentación a cada estudiante se hace en forma oral y escrita, y se utilizan matrices de evaluación para los proyectos de síntesis, las cuales son conocidas con anterioridad.

○ ACTIVIDADES CON LOS ESTUDIANTES

La metodología consiste en partir de la experiencia para llegar al concepto, lo que no significa que todo el tiempo los niños estén realizando actividades experimentales sin control. A los niños se les presenta una experiencia, se dan pautas de trabajo que consisten en reflexionar acerca de unas preguntas iniciales (que se desarrollan antes de realizar la experiencia); luego, la práctica y, por último, las conclusiones, que posteriormente contribuyen a la construcción conceptual a la cual se aspira.

Como se mencionó anteriormente, las experiencias tienen una metodología propia. A continuación, se presenta a manera de ejemplo la forma en que se desarrollan este tipo de actividades con los estudiantes.

Antes de comenzar: consiste en plantear preguntas que se responden de manera individual o colectiva. Estas preguntas permiten evidenciar algunas ideas previas de los niños y las niñas frente a las distintas situaciones que se les presentan, además de hacer uso de conocimientos construidos en distintas clases, no sólo en Ciencias naturales, esto es importante porque requiere del niño habilidades para integrar los saberes.

Precedimos: se plantean una o varias preguntas que invitan a los niños a buscar posibles situaciones que ocurrirán de acuerdo con las condiciones que se presentan, con base en las ideas previas y en la evidencia que esperan obtener.

Manos a la obra: Para este momento de la actividad, los niños conforman equipos de trabajo (generalmente cuatro niños por equipo), y desarrollan las actividades; para lo cual es necesario construir planes de trabajo, escuchar uno al otro y producir textos en conjunto a partir de ideas individuales, llegar a acuerdos, plantear soluciones. Este momento permite fortalecer competencias ciudadanas para la paz y la convivencia, pues exige de los niños una participación responsable y ética al ser parte de un equipo y asumir un rol importante para éste.

Preguntas finales y discusión: al finalizar la práctica, los niños desarrollan una serie de preguntas que los orientan hacia el logro del propósito de la práctica; por ejemplo, con una práctica sencilla tal como probar y comparar elementos de la cocina se construyen conceptos acerca de las propiedades organolépticas de la materia; o a través de la construcción de un terrario se puede desarrollar toda la temática referente a los ecosistemas (relaciones de alimento, individuos, poblaciones, comunidades, ecosistema, factores bióticos y abióticos).

Investigación en fuentes pertinentes: después de desarrollar la experiencia se hace una comparación con las teorías y los conceptos teóricos aceptados; y los niños consignan en sus cuadernos conceptos básicos. Además, consultan constantemente libros, revistas, programas de televisión y páginas de Internet, lo que les permite tener mayor apropiación de los temas a la hora de argumentar sus comprensiones ante los demás.

La estrategia descrita ha sido incorporada en el aula de clase como resultado de la reflexión permanente frente a la práctica pedagógica, a través de la cual se ha consolidado una propuesta de aula que ayuda a fortalecer el desarrollo de pensamiento científico desde una perspectiva interdisciplinaria, con el propósito de permitir a los niños y a las niñas involucrarse en procesos de aprendizaje que los conduzcan a comprender que el conocimiento no se fragmenta, sino que se construye con la conjunción de diversos saberes³.

○ SOBRE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS

De acuerdo con Chaux (2004):

Las competencias ciudadanas son los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Como toda competencia, las competencias ciudadanas se construyen en la práctica, en lo que las personas hacen.

Con frecuencia, en el contexto escolar se busca cumplir con los planteamientos legales como la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación de 1995, que giran en torno al cumplimiento de los Derechos Humanos; pero ha sido difícil encontrar un espacio exclusivo para el desarrollo de éste fin. Por eso, desde 2004 existen en Colombia estándares básicos para competencias ciudadanas, que permiten identificar las habilidades requeridas por los educandos para ejercer la ciudadanía de una forma transversal desde todas las áreas.

El fortalecimiento de competencias ciudadanas es fundamental en tanto contribuye con la construcción de una sociedad equitativa e incluyente, que debe constituirse en uno de los principales objetivos de la escuela y especialmente de la escuela pública de un país como Colombia.

Ser ciudadano del mundo es un reto para las sociedades educadoras, dado que es un proceso del cual es responsable la sociedad misma, pues no sólo el Estado debe garantizar el derecho a ejercer la ciudadanía; tal

3 El texto ha sido tomado de un artículo escrito por la autora de la experiencia.

aspecto es también competencia de la familia, la escuela y el barrio, entre otros actores. Por esa razón, es pertinente desde los primeros años de formación una propuesta en Ciencias naturales que permita a los niños y a las niñas reconocerse como factor fundamental para la transformación social.

¿Qué se ha hecho para desarrollar y fortalecer las competencias ciudadanas, en el marco de una educación para la paz?

El primer paso para lograr la paz y la convivencia en la escuela es trabajar por la paz al interior de las familias. Por esa razón, en esta propuesta la familia tiene un lugar fundamental, si bien son los niños quienes desarrollan sus proyectos de síntesis en la clase, la participación de la familia (apoyando a los niños, aportando los materiales) se constituye en una oportunidad de encuentro, porque la socialización de proyectos al finalizar cada periodo convoca no sólo a los padres sino a otras personas interesadas en conocer lo que hacen los niños en la escuela. Dicho espacio se ha convertido en una oportunidad de escuchar las voces de los niños, de reconocer que ellos tienen mucho que decir y qué enseñar; la socialización es “su día”, el que preparan con anhelo durante el periodo escolar.

Es una oportunidad que ha contribuido en la formación de los niños, porque se sienten valorados, reconocidos, escuchados, aceptados y sobre todo, importantes por el trabajo que realizan.

○ ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES

Para la incorporación de la propuesta se aplican distintas estrategias, que en el marco del enfoque pedagógico EPC se denominan desempeños de comprensión, y consisten en:

Desarrollo de actividades experimentales en clase: tienen el propósito de fortalecer habilidades para el trabajo en equipo y la convivencia. Las actividades experimentales se desarrollan en equipos de cuatro estudiantes, a los que se asignan responsabilidades individuales, mientras que los productos son colectivos.

Desarrollo del proyecto de síntesis: se realiza a lo largo del periodo, las actividades de clase se guardan en un álbum que recoge las evidencias del desempeño individual. Una de las principales características del álbum es permitir a los niños y a las niñas desarrollar sus habilidades comunicativas y creativas, ya que los trabajos que se consignan en el álbum generalmente son historietas, caricaturas, cuentos, dibujos, pinturas, fotografías y folletos, entre muchos otros.

Actividad de socialización del proyecto de síntesis: es un “día de celebración”. Los niños crean tarjetas de invitación para sus padres, amigos y familiares cercanos. Durante la jornada, cada niño presenta sus aprendizajes ante los visitantes al evento, para lo cual preparan una sustentación con base en preguntas orientadoras que propone la docente. Es uno de los mayores logros de la propuesta, ya que durante este día las familias se centran en sus hijos y valoran sus esfuerzos. Los niños se sienten muy importantes y eso los hace felices.

Participación en eventos extraescolares: hacerse ciudadano del mundo implica salir de las paredes de la escuela y de la casa. Por ello se ha posibilitado la participación de algunos niños en espacios de socialización fuera de su comunidad. Eventos como Expociencia infantil y juvenil (Colombia), o el concurso Ciencia en acción (España), les permiten comprender que el conocimiento es una herramienta muy importante para actuar de manera efectiva en la vida diaria, y que exige ser manejado con responsabilidad para coadyuvar en la construcción de sociedades más solidarias y pacíficas.

Una estrategia importante para fortalecer la propuesta ha sido la publicación de artículos centrados en el tema de competencias científicas y educación para la ciudadanía, así como educación científica e interdisciplinariedad, que permiten validar resultados ante la comunidad académica. La participación en eventos como congresos también es uno de los indicadores adecuados para fortalecer la propuesta y potenciar aquellos elementos que se destacan en la misma.

BENEFICIARIOS DE LA PROPUESTA

Ciento sesenta estudiantes de los grados 4º y 5º de primaria, por año, del Colegio La Aurora, IED; sus familias y la comunidad educativa en general.

○ RECURSOS

Para el desarrollo de la propuesta los padres aportan los materiales para los proyectos de síntesis, los niños son el recurso fundamental y la maestra acompaña de manera permanente el proceso.

○ EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

Dado que la propuesta ha sido muy ambiciosa en cuanto al logro de sus propósitos, se han implementado distintas formas de registrar el avance de cada niño. En este punto es muy importante destacar que en el trabajo de aula se ha optado por decir “no” al fracaso escolar, porque no aportaría para nada al logro de los objetivos; y uno de los indicadores más importantes de los últimos años es que la tasa de pérdida es del 0%, lo que ha implicado un esfuerzo muy importante de parte de los niños, las familias y la maestra.

Se hace seguimiento casi diario del avance de cada niño; las observaciones se apuntan en el cuaderno o en el álbum de trabajo, según sea el caso; de esta manera los padres o responsables de los niños conocen el nivel de avance. Permanentemente se envían comunicados a los padres para que sepan en dónde deberían encontrarse sus hijos con relación a la ruta de trabajo establecida.

○ INDICADORES DE LOGRO

Los indicadores de logro más importantes en la propuesta se relacionan con el aporte al proyecto de vida de los niños, las niñas y de sus familias. Si bien, los resultados cuantitativos han mejorado de manera importante (de 3% de reprobación aproximado hasta 2011 a 0% en 2013), el indicador más significativo se relaciona con la ganancia que han obtenido los niños con respecto al acompañamiento de sus padres. Para ellos, el día de la presentación de proyectos es muy importante porque sus padres, abuelos, tíos y vecinos los escuchan, los felicitan y los reconocen.

Otro indicador consiste en la inclusión de niños con necesidad de aprendizaje especial. Hay estudiantes con retardo leve, que se han incorporado al proceso demostrando desempeños interesantes y con niveles similares a los niños que no tienen ningún tipo de dificultad.

La posibilidad de participar en eventos extra institucionales en los cuales el trabajo de los niños es escuchado y valorado se ha constituido en una oportunidad de aprender con otros y de aprender de otros, así como de compartir lo que se sabe.

○ DOCUMENTACIÓN

A lo largo de los años, las evidencias se han plasmado en fotografías, escritos, álbumes, cartillas y testimonios de los padres.

○ EXPOCIENCIA, 2013

Espacio de socialización de experiencias a nivel nacional. Los estudiantes participan en el evento cada dos años; en 2013 participaron con dos trabajos: “Telescopios” e “Historia entre dos ríos”.

Sustentación concurso Adopta una Estrella, 2013 (único equipo colombiano con mención de honor)

Cada año se realiza en España una feria dedicada a la apropiación social del conocimiento científico. Niños, niñas, jóvenes y maestros de diferentes países participan presentando sus trabajos. En 2013, los estudiantes de primaria del Colegio La Aurora IED presentaron el trabajo “Indagando desde el telescopio de Galileo hasta el Nasa Webb Telescope”, con el que obtuvieron mención de honor en la categoría “Indaga en astronáutica” (Ver, <http://www.cienciaenaccion.org/es/2013/index-premiados.html> (“Indaga en astronáutica”).

○ SUSTENTACIÓN DE PROYECTOS DE SÍNTESIS ANTE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Uno de los mayores logros del proyecto es la vinculación a la comunidad educativa en el trabajo de la escuela, dado que las familias se involucran en los proyectos acompañando de manera permanente a los niños y a las niñas. El día de presentación de proyectos los niños se sienten reconocidos y valorados, porque sus padres, maestros, coordinadores y el rector los escuchan y se interesan por sus logros.

○ ALGUNOS COMENTARIOS DE LOS NIÑOS

Conclusiones parciales

Es importante comprender que la educación en Ciencias naturales implica un proceso atravesado por el desarrollo de competencias ciudadanas y de habilidades para la vida.

La escuela primaria representa un espacio de formación fundamental en la vida de los ciudadanos; por esa razón la educación en Ciencias debe aportar en la construcción de proyectos de vida.

Ser un ciudadano competente implica desarrollar habilidades para convivir con otros, lo que se logra a través de prácticas pedagógicas que valoren a los niños y a las niñas como sujetos que aprenden y que enseñan.

La educación científica de calidad se enmarca en un escenario mucho más amplio que la simple adquisición de conceptos y términos científicos, es importante orientarla hacia una formación útil en la vida de las personas y de las comunidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Ash, D. (2000). "Las habilidades del proceso de la indagación". En, *National Science Foundation* (2000). "Fundamentos: una monografía para profesionales en educación en Ciencias, Matemáticas y Tecnología". "Indagación: creencias, visiones y estrategias para grados 0 a 5". Vol. 2. *National Science Foundation*.
- Cháux, E., Lleras, J. & Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- MEN. *Estándares básicos de competencias en ciencias y ciudadanía*. 2006.
- MEN. *Estudio de clase: una experiencia en Colombia para el mejoramiento de las prácticas educativas*, pp. 72-81. 2010.
- Ministerio de Educación Nacional (2004a). *Estándares básicos de competencias en Ciencias naturales y Ciencias sociales. Formar en Ciencias... ¡El desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá, Colombia. Revolución Educativa.
- Perkins, D. (1998). "¿Qué es la comprensión?" En, M. Stone. (Ed.), *La enseñanza para la comprensión, vinculación entre la teoría y la práctica* (pp. 69-92). Buenos Aires, Paidós.
- Perkins, D., y Blythe, T. (2006), "La comprensión en el aula", pp. 1-7. En, www.colombiaaprende.edu.co; publicado en mayo 20 de 2006.
- Roncancio, M. "La clase de ciencias en la escuela primaria, un espacio para la interdisciplinariedad". *Revista Magisterio*, No. 63, pp. 34-41. 2013.
- Roncancio, M. "La clase de Ciencias naturales y el desarrollo de competencias para la vida en la escuela primaria". *Revista Educación y Ciudad*, No. 23, pp. 151-159. 2013.

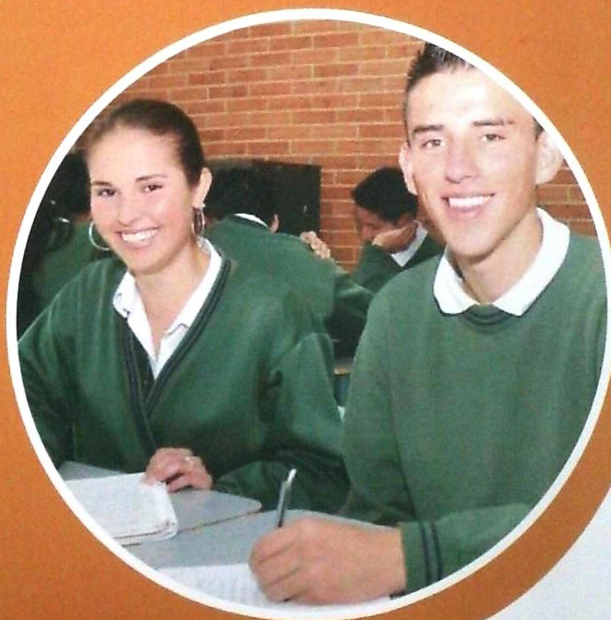


LA LITERATURA HIPERTEXTUAL COMO HERRAMIENTA PARA FORTALECER LA ESCRITURA EN LA ESCUELA

● Martha Cecilia Aragón

Docente de lengua castellana, Ciclo V. Rufino José Cuervo, IED,
sede A, Localidad de Tunjuelito.

aragonparamo@gmail.com



Este trabajo
hace parte de la
investigación de
grado realizada
para Maestría
en Educación,
Universidad Nacional.

○ PROBLEMA

Los estudiantes del ciclo Quinto han tenido contacto con los usos formales e informales de la lengua; y al iniciar la etapa escolar de educación media se precisa evaluar el nivel de redacción alcanzado para identificar las nuevas necesidades que se debe resolver para que respondan a las exigencias que tendrán en esta fase de sus vidas.

En las instituciones educativas se puede afirmar que los estudiantes de ciclo Quinto escriben textos de regular calidad porque las metodologías establecidas no siempre funcionan; pero también es factible que los estudiantes sí escriben a través de otras formas de registro mediadas por diversidad de lenguajes, como los icónicos, gestuales, visuales y espaciales. Cabe preguntar: ¿Cuáles son los sistemas de escritura que hacen parte del hábito del estudiante aprehendidos desde la práctica sociocultural?

En esta perspectiva, este trabajo investigativo está orientado en primera instancia, a identificar el estado de los procesos de escritura lineal en que se encuentran los estudiantes que inician educación media. Para establecer el estado de redacción y medir la calidad de los escritos se solicitó a toda la clase la elaboración de un cuento que presentara la estructura canónica narrativa. En la mayoría de los escritos se observa una narrativa natural¹ en la que la actividad está dada por el hecho puramente relator y ligada primordialmente a la dimensión de la comunicación lingüística básica propia de la oralidad. El relato natural es la narración conversacional ligada por las propias características lingüísticas, comunicativas y socioculturales de su contexto. En este predomina la función referencial al pasado, la identificación del hablante-narrador y la comunicación en un nivel lingüístico básico (Valles Calatrava 2008, pp. 12-15).

Asimismo, se infiere que los estudiantes partieron de una representación elaborada, previa a la escritura del texto, pero ésta carece de un desarrollo analítico y de precisión de objetivos, quizás como consecuencia de la falta de tiempo, pero sobre todo por el escaso hábito de reflexionar, de planear y de revisar el contenido que se quiere comunicar. La baja calidad de los textos refleja la falta de motivación de parte de la escuela para lograr que los estudiantes construyan un auténtico contexto de comunicación desde el cual escribir.

En cuanto a la estructura global, se evidencia que los estudiantes reconocen la superestructura del texto narrativo y que están presentes los componentes básicos del esquema narrativo canónico. Se observa que no tienen plena conciencia de que la escritura es un proceso y no reconocen sus intereses en la tarea solicitada; tampoco rebasan la idea de que se trata de un ejercicio para el profesor y no como un medio para comunicar su punto de vista. Lo anterior se evidencia en que de los diez textos tomados para el análisis, dos tienen como título Cuento para castellano, dos no tienen título, mientras los cuatro restantes sí lo tienen.

Con respecto a este ejercicio se puede constatar que la escritura forzada, sin ninguna intención aparente, impuesta en la escuela, no produce deseo de escribir porque se siente como una obligación académica que no tiene relación con su mundo real y que despierta poco interés para el estudiante.

Ante este breve panorama del proceso escritor, cabe preguntar: ¿El aprendizaje que demuestran los estudiantes en los anteriores escritos evidencia el aprendizaje de la escritura en el contexto escolar? Entonces, ¿por qué los maestros aducen que los estudiantes de la educación media no escriben reflexivamente?

Al respecto la investigación se plantea los siguientes interrogantes: ¿Cómo la escritura hipertextual de relatos puede constituirse como herramienta para fortalecer los procesos de escritura en la escuela? ¿Existe alguna diferencia entre crear ambientes para el estímulo de la escritura de carácter lineal tradicional y otros en los que se haga énfasis en discursos hipertextuales?

○ JUSTIFICACIÓN

Como si se tratara de un lugar común, de esos que con seguridad Jorge Luis Borges eludiría, podemos afirmar que los años escolares también son un camino; y que a lo largo de su tránsito por la escuela los estudiantes que

1 El concepto de *narrativa natural* ha sido utilizado por Van Dijk (1974) para referirse al relato verbal generado espontáneamente en la comunicación conversacional cotidiana.

llegan a grado Undécimo han tenido contacto con los usos formales e informales de la lengua; y que al iniciar la etapa de educación media se hace preciso desarrollar estrategias de lectura y de escritura para responder a las nuevas exigencias comunicativas propias de esta fase de sus vidas.

En ese orden de ideas, reconocemos el lenguaje escrito como un proceso social y una actividad cultural compleja que lleva implícitos procesos discursivos, socioculturales y cognitivos surgidos en una situación auténtica de comunicación, desde una necesidad e intencionalidad concreta para representar o recrear el mundo. Al reconocer la escritura como proceso de construcción sociocultural discursivo y cognitivo, la institución escolar juega un papel muy importante por ser el espacio de contacto permanente con el lenguaje escrito.

En este sentido, la literatura hipertextual podría potenciar la calidad de los textos escritos por los adolescentes estudiantes; incluso, algunos autores afirman que el hipertexto extiende la escritura porque produce un efecto positivo en la calidad de los textos lineales (Landow, 1995) dado que, más que generar interferencias, propicia un proceso de transferencia al crear nuevos formatos y procesamiento de textos, aportando nuevos modos de expresión narrativa y nuevas vías para adquirir y producir conocimiento; es decir, que redefine el acto de escribir, lo que coincide con la perspectiva adolescente antes mencionada.

Es por esto que urgen investigaciones de este tipo, especialmente, desde la perspectiva del lenguaje, puesto que conocer el estado de los procesos de escritura de los estudiantes de educación media y cómo la literatura hipertextual puede constituir una estrategia que promueva la calidad de la producción escrita, aportaría elementos necesarios para llevar a cabo la transformación en una educación de calidad.

○ OBJETIVOS GENERALES

Demostrar el cambio generado en la actitud, la calidad y la disposición para la producción escrita en estudiantes del ciclo Quinto del Colegio Rufino José Cuervo, IED, a partir de una experiencia pedagógica hipertextual.

○ OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analizar de qué manera los relatos no lineales pueden constituirse en una estrategia para potenciar los procesos escriturales de los estudiantes de grado Décimo del Colegio Rufino José Cuervo IED.

Describir cómo participa la escritura narrativa literaria desde lo lineal a lo hipertextual en el desarrollo de competencias discursivas en los estudiantes de ciclo Quinto del Colegio Rufino José Cuervo IED.

○ MARCO REFERENCIAL

La perspectiva teórica de este proyecto se funda en la conceptualización de la escritura como proceso, incluyendo la escritura académica tradicional de carácter lineal y la literatura hipertextual. Es importante aclarar que el concepto de hipertextualidad en este trabajo parte de la teoría literaria pos-estructuralista y no desde la tecnología como tal, aunque, como afirma Landow, existen entre el concepto hipertextual establecido por la tecnología y las teorías literarias puntos de convergencia (1997, p. 18): “[...] el hipertexto tiene el potencial de servir de laboratorio para la teoría mientras que ésta ilumina el diseño, el empleo y los efectos culturales de las nuevas tecnologías informáticas”.

La escritura se puede definir como un proceso social y una actividad cultural compleja que lleva implícitos procesos discursivos, socioculturales y cognitivos surgidos en medio de una situación auténtica de comunicación y en respuesta a una necesidad e intencionalidad específica de representar o recrear el mundo. En la escuela, este proceso vital debe orientarse como una actividad agradable que responda a las necesidades reales de los estudiantes en un ambiente en que encuentren interrelación entre sus contextos más cercanos, como el familiar, el educativo y el social, pudiendo entonces dar sentido a sus propios intereses.

El texto se constituye en el soporte material en forma escrita de un determinado mensaje. En este trabajo se entenderá el término texto como un entramado o un tejido de información; y se alude al texto literario, específicamente al narrativo, con una estructura hipertextual desde lo no lineal. Para Genette, el texto literario es “[...] un todo cerrado, ordenado, coherente, justificado, que tiene un equilibrio y unas tensiones internas y lazos con otros sistemas externos textuales” (Citado por Valles Calatrava, 2008, p. 78).

En este sentido, intelectuales como Barthes, Genette, Foucault, Derrida y Kristeva, transformaron los avances científicos de la lingüística estructural en una nueva teoría centrada en las prácticas significantes de los lenguajes dentro del discurso literario, puesto que ellos concebían el “estilo” no como una simple decoración del autor sino como un trabajo textual sobre el lenguaje cuyos resultados, imprevisibles, generan sentido. Desde este punto de vista, el sentido en la literatura es siempre efecto del texto y la escritura, una práctica intertextual. En consecuencia, el texto no es un medio en el que se establecen sentidos inalterables sino un medio para atribuir y transformar el sentido.

El término intertextualidad fue propuesto por J. Kristeva a partir del concepto bajtiniano² de “dialogismo” entre textos. El término intertextual hace referencia a una relación de correspondencia entre textos, es decir, a una relación interna entre ellos en un espacio que trasciende el texto como unidad cerrada. (Villalobos Alpizar, 2003, p. 137). Más adelante, este término fue aprovechado por Genette en su libro *Palimpsestos* (1989), donde explora y analiza diversas relaciones, presencias e influencias de los textos. Genette pone al descubierto distintos tipos posibles de relación entre dos o más textos y afirma que la literatura no se hace sobre una tabla primigenia sino que se escribe sobre un sedimento que contiene capas y capas de otra escritura.

Como consecuencia de la masificación del computador y de Internet, muchas personas fueron expuestas por primera vez a la escritura hipertextual, dado que las herramientas tecnológicas permiten la configuración de hipervínculos (“links”) que facilitan al “navegador” saltar de un punto a otro durante su proceso de búsqueda y de lectura de información. Sin embargo, mucho antes de que se consolidara esta era tecnológica ya existía la escritura hipertextual. Sus orígenes en el contexto literario se remontan a libros fundacionales de la cultura humana (George Landow las denomina ediciones genéticas). Estas obras rompen con la lectura convencional del esquema secuencial, rechazan el orden cerrado y buscan la apertura. Por tanto, el hipertexto no es una novedad tecnológica que llegó a revolucionar la literatura sino que más bien la tecnología irrumpió para demostrar la validez de las teorías y de las creaciones literarias.

Roland Barthes, en su trabajo *S/Z* formula el concepto de texto ideal que encaja muy bien en la definición de hipertexto: una serie de bloques, unidades o segmentos conectados con otros textos a través de múltiples ramificaciones o senderos, o como diría Borges “bifurcaciones”, que configuran una textualidad abierta. Asimismo, Michel Foucault (1977, p. 37) describe el concepto de texto como un conjunto de enlaces con otros textos, más allá del límite.

El hipertexto es análogo al sistema de funcionamiento del cerebro humano: así como en la mente se puede tener acceso al conocimiento a través de múltiples rutas; también, al escribir un texto con estructura hipertextual (sin medios electrónicos para este caso) se desarrollan ideas que se bifurcan en diversas direcciones. Para acercarnos al legado de Borges en su “bifurcabilidad”, la estructura que se emplea en este trabajo será hipertextual, es decir, las creaciones del relato literario tendrán un principio y un final para entretejer un motivo nada lineal de asociaciones dinámicas y talentosas. Parodiando ese camino que se bifurca, la literatura hipertextual (las ficciones) presentan diversas alternativas, y en lugar de optar por una línea eliminando otras, opta simultáneamente por todas, como lo haría el inextricable Ts’ui Pên.

Finalmente, definimos la literatura hipertextual como una red de historias tejidas en tramos aparentemente lineales cuya característica distintiva es la interrupción sutil de la secuencia continua de causa-efecto para que vaya en otra dirección, interrelacionando el sentido a través de otro personaje, de otro tiempo o de otro espacio.

Para llevar a cabo la experiencia pedagógica se utilizó el proyecto de aula, estrategia que permite la integración entre la construcción de conocimiento y las redes de relaciones que generan un aprendizaje significativo, donde se establecen vínculos entre los saberes con los que cuenta un sujeto y las nuevas elaboraciones a través de procesos de discusión, interacción, confrontación, documentación y construcción de significado en los ambientes escolar y social.

2 Mijail Mijailovich Bajtin fue un teórico literario ruso, conocido por sus análisis de la naturaleza dialógica y polifónica de la producción literaria.

○ METODOLOGÍA

El presente trabajo forma parte de una investigación desarrollada con el objeto de demostrar el nivel de fortalecimiento en el proceso escritural a partir del uso de la literatura hipertextual. Presenta un proyecto de aula enmarcado en la pedagogía por proyectos para la escritura de textos narrativos con estructura hipertextual en estudiantes de educación media. Este escrito da cuenta del proyecto de aula desarrollado en tres fases, así como de un cuidadoso análisis de los resultados de un test de entrada y otro de salida a través de los cuales se comparó el nivel de escritura inicial (empleado como referente) con el nivel alcanzado al final de la vivencia de una estrategia de escritura hipertextual para demostrar el cambio generado en la actitud y disposición de quien escribe.

El proceso consistió en compartir y experimentar un proyecto de aula que permitiera percibir y describir en cada secuencia de actividades los cambios de actitud escritural que se fueran presentando. A lo largo del proceso se comprobó que el carácter funcional de la escritura en la escuela es necesario y legítimo, pues hace posible que la apropiación de la escritura o el vínculo íntimo y personal creado con ella se extienda de manera efectiva y solidaria al entorno social.

“El tránsito por el laberinto” es el nombre del proyecto de aula en el que se desarrolló una secuencia de actividades en el marco de la investigación planteada. Se partió de la creación de relatos cortos con corte lineal para pasar luego a un relato no lineal elaborado sin el medio electrónico. Esta experiencia pedagógica permitiría evaluar al final si la literatura hipertextual potencia o no la escritura en la escuela.

En la primera fase se experimentó el sendero lineal por el laberinto desde la intertextualidad. Se inició con el análisis de la imagen “Melancolía II”, de Alberto Durero, para disparar la imaginación y construir una nueva realidad textual. Es por esto que los estudiantes plantean un enunciado potencialmente demostrable para después crear tres acciones que se suceden antes y tres después del enunciado. En estos planteamientos del relato proyectan una escritura intertextual, puesto que los estudiantes dieron un nuevo significado a la imagen, construyendo una nueva realidad textual y a la vez crearon textos hipertextuales, ya que cada uno tomó distintos caminos a partir del mismo texto icónico.

A partir de este guión se escribe el primer borrador, luego se hace la revisión y se reescribe el relato. Fueron los mismos estudiantes quienes elaboraron la revisión por medio de una rejilla de coevaluación. Se observó que los jóvenes necesitan de actividades narrativas planeadas e intencionadas para generar un argumento y darle forma literaria; que fue necesario mediar para que construyeran y reconstruyeran los conceptos básicos y profundos sobre la narrativa literaria.

La segunda fase se estableció para reconocer los diferentes trayectos del laberinto cuyo fin primordial consistió en poner en escena estrategias de lectura como proceso para propiciar y facilitar la escritura. En este sentido, la lectura en esta fase fue entendida como un proceso que permitió a los estudiantes desplegar aspectos de índole intelectual, analítico, comprensivo, de construcción de significado y de interpretación simbólica en los que intervienen la información visual y no visual del texto y los conocimientos del lector.

Así, las acciones en este trayecto estuvieron enfocadas hacia el trabajo individual y colectivo, en la lectura y en el análisis de un texto literario de carácter narrativo hipertextual. También, se realizó el análisis de la estructura de dos películas (lectura audiovisual), como estrategia para lograr en los estudiantes la aproximación al conocimiento conceptual de la forma literaria hipertextual.

El cuento “El jardín de los senderos que se bifurcan”, de Jorge Luis Borges (1942), incluye un relato breve cuyo título es el mismo que integra el volumen de su obra Ficciones. Esta colección de cuentos es para muchos autores posmodernos la narrativa multiforme por excelencia. En el relato elegido para el análisis, Borges nos muestra otro modo de escribir y de leer literatura. La forma como se desarrolló la actividad permitió aplicar este proceso en los estudiantes. Con las actividades desarrolladas hasta este punto, los estudiantes adquirieron el bagaje conceptual necesario para emplear las técnicas de la narrativa hipertextual.

La tercera fase consistió en experimentar el trayecto divergente por el laberinto. En este trayecto se desarrollaron acciones apuntando a la escritura hipertextual como escritura no lineal que permite dentro del mismo

texto gran cantidad de opciones o ramificaciones dentro del relato. Se trata de hacer literatura explorando posibilidades de narrar no-secuencialmente como otra alternativa para poner en acción los procesos cognitivos en la redacción de un texto de manera flexible, dinámica y diversa.

La construcción inicial de cada historia no fue, por supuesto, la definitiva, y debió someterse a la revisión de su hilo conductor para que mantuviera la coherencia de los personajes, los tiempos y las situaciones. Esta revisión se realizó a partir de la lectura en voz alta que cada estudiante hizo de su primer borrador. Así mismo, se revisaron todas las posibilidades de presentar diferentes caminos de las historias y el punto que eligieron para hipertextualizar el relato: el tiempo, el efecto- causa, el conflicto, el (los) personaje(s). Este ejercicio representó para cada estudiante una experiencia intelectual a partir de la cual expandió sus capacidades de creación textual, ya que se elaboró un segundo texto más creativo y complejo.

Para la evaluación y el análisis del segundo borrador se construyó con los estudiantes otra rejilla de coevaluación para relatos hipertextuales. Con esta acción los jóvenes concretaron ideas más claras y profundas para la evaluación de este segundo borrador. A través de la lectura de los relatos de su compañero, el estudiante pudo reconocer su propio proceso de composición y pudo mejorarlo mediante un acto de metacognición.

○ POBLACIÓN

La población objetivo de este trabajo estuvo compuesta por estudiantes del Colegio Rufino José Cuervo IED, ubicado en el sur de Bogotá, en la localidad Sexta, barrio Tunjuelito; conformado en inmensa mayoría por estudiantes provenientes de familias de estratos Uno y Dos. El proyecto se desarrolló en cinco grados de la educación media: tres cursos de décimo y dos de undécimo. Para efectos del análisis se hace pertinente señalar que todos los estudiantes estuvieron presentes en el desarrollo del proyecto, pero para el seguimiento y análisis, las muestras se tomaron de seis estudiantes de grado Undécimo.

○ RESULTADOS

Después de la vivencia de esta estrategia pedagógica se solicitó a todos los estudiantes un trabajo de escritura con la misma consigna que se estableció en el primer momento: elaborar un cuento usando la estructura narrativa literaria. Este ejercicio permitió la comparación entre el estado inicial (diez muestras tomadas previamente al desarrollo de la estrategia pedagógica de escritura hipertextual) y el estado final (ocho muestras después de la experiencia pedagógica); teniendo como ejes de análisis narrativo su estructura, el aspecto pragmático, semántico y por último, el aspecto morfosintáctico. La experiencia permite al final evaluar si la literatura hipertextual potencia o no la escritura en la escuela.

Inicialmente, al comparar las escrituras que los estudiantes realizaron en la fase de diagnóstico con las que realizaron al final del proceso, lo primero que salta a la vista –inclusive sin haberlas leído–, es su extensión. Las diez escrituras iniciales tuvieron en total una extensión de 2.135 palabras, es decir, en promedio 213 palabras por cada estudiante. Entre tanto, las escrituras presentadas por los ocho estudiantes en su fase final, tuvieron en total una extensión de 4.480 palabras, lo que arroja un promedio de 560 palabras por cada estudiante, es decir, la extensión se multiplicó en promedio por 2,62.

Esta no es una conclusión simple, como pudiera parecer, porque refleja que los estudiantes adquirieron la habilidad de aportar mucho más contenido a un tema narrativo, lo que significa ya un primer logro de tipo cualitativo que se refleja de manera cuantitativa. El siguiente es un ejemplo de los siete que se compararon. Se transcriben los textos como los presentaron los estudiantes, conservando los errores ortográficos y gramaticales.

○ CUENTO INICIAL

Era una mañana soleada y bella, la mamá alisto a la niña para ir al colegio y ella no quería decirle ala mamá q' ella quería ir al parque. Cuando llevo del colegio le dijo a la mamá yo quiero ir al parque. La mamá le dijo que hiciera las tareas y vamos. Ella se puso hacer las tareas juiciosa; ellas salieron de la casa y fueron al parque y allí la niña se encontró a una amiga y se pusieron a jugar, la amiga le dijo a la niña que ya se iba para la casa y ella le pidió a la mamá de la niña que si la acompañaba a la casa y la mamá le dijo que si y la llevaron a la casa y no

había nadie y entonces la señora le dijo que la invitaba a comer helado ellas se comieron el helado y fueron otra vez a llevar a la niña y ya estaban los papas y la mamá y la niña se fueron para la casa.

○ CUENTO FINAL

En febrero de 2002, la humanidad está sumida entre múltiples virus, las personas intentan protegerse de estos, acudiendo a industrias como Microsoft, que lanzan productos como Norton o Nod32, que intentan neutralizar a virus como los Gusanos o los Troyanos, que afectan constantemente a la salud de la gente de todo el planeta.

A la vez en el mundo informático se encuentran en la red muchos programas malignos como la gripe o la neumonía que afectan a los equipos de cómputo de todo el planeta. Muchas industrias como Bayer, intentan frenar el crecimiento de este software maligno, que cada vez es más común su presencia en el mundo.

A pasado cerca de un año, es el 25 de enero de 2003 y en la red ha comenzado a circular una terrible noticia aparecerá un virus incontrolable y el 28 de octubre dará su gran golpe y acabará con todos los computadores del mundo y con la red. A causa de esta noticia, las grandes industrias han decidido unir esfuerzos para descubrir el responsable y detener esta catástrofe que está por desatarse. Bayer, MK, Genfar entre otras grandes corporaciones comienzan de inmediato sus esfuerzos, pero no saben por dónde empezar. Acuden a investigar los mensajes difundidos en la red, pero por el momento no han descubierto nada.

Han pasado cerca de dos meses, y las grandes industrias computacionales no han tenido suerte encontrando a aquella persona, pero esto ya no preocupa a la humanidad, porque desde el continente africano se ha comenzado a difundir un virus terrible, el conficker que ya ha costado centenares de vidas aunque hace tan solo unas semanas se ha descubierto. Microsoft se ve impotente ante la amenaza creciente, conocida como conficker, una enfermedad que se comporta inicialmente como un simple troyano, aunque al pasar el tiempo, el estado de la persona infectada empeora y acaba con la muerte, no se sabe cuál es el origen de esta enfermedad y no se sabe a ciencia cierta que la empeora.

La humanidad ahora está sumida en amenazas a su salud, el “conficker” y la otra virtual cuyo nombre ya se conoce AH1N1, aunque las industrias tanto las computacionales como las de la salud, están ya cerca de encontrar los orígenes a sus propios problemas.

En los cuadros de la página siguiente aparece el análisis comparativo entre texto inicial y el texto final.

○ CONCLUSIONES

La extensión de los trabajos presentados por los estudiantes en la fase final del proceso superó ampliamente la versión inicial. Adicionalmente, la valoración de los elementos cualitativos tales como la semántica, la morfosintáctica y las estructuras narrativas empleadas, sin excepción, permite concluir que el efecto en la escritura de los estudiantes tras el recorrido por estos trayectos del laberinto, fue cualitativamente muy positivo.

El único efecto que no se logró en el nivel deseado fue el relacionado con el interés por la corrección de la ortografía. A pesar de ello, se puede afirmar que el tránsito por el trayecto generó una modificación en la estructura del pensamiento de los estudiantes, que ahora están en capacidad de ver el mundo y de describirlo de manera más completa cuando lo intenten en el formato escrito.

Es importante destacar que no se trató de efectos aislados en algunos de los estudiantes, sino, por el contrario, de logros medibles objetivamente en los estudiantes; esto permite suponer que los resultados sean duplicables, es decir, que si se somete a otro grupo diferente de estudiantes al mismo tránsito por el trayecto, es muy probable que se repitan los resultados obtenidos en esta investigación.

Como se plantea a lo largo de la investigación, puede inferirse que el empleo de la escritura hipertextual contribuye de manera notoria a que los jóvenes se acerquen no solamente con mayor agrado a la lectura y a la escritura, sino que puede incidir en la realización de sus propósitos de vida. La metodología planeada y aplicada en la presente investigación para la aproximación y el dominio de las técnicas de manejo del lenguaje hipertextual probó ser efectiva. Es probable que si los estudiantes tienen esta experiencia durante más tiempo, el efecto se refleje en otros campos de su desempeño académico y social en general.

ANÁLISIS COMPARATIVO DEL PRIMER TEXTO

ESTRUCTURA NARRATIVA	TEXTO INICIAL	TEXTO FINAL
RELATO O DISCURSO	Narración corta. La protagonista es una niña que no tiene nombre. Posee un estilo hablado poco narrado y nada cuidadoso en cuanto a estructura. En la frase "Era una mañana soleada y bella", vemos buen comienzo no continuado, porque suelta de inmediato la descripción elaborada para cortar un deseo.	Se percibe el anhelo de informarse antes de escribir y de narrar una historia interesante. Toma un tema de actualidad muy adecuado para su edad: la informática, que influye en todos sus pasos. Aunque no es una estructura perfecta, encontramos bases continuadas para un gran cuento.
HISTORIA	El primer escrito, "la mamá alistó a la niña para ir al colegio y ella no quería decirle a la mamá q' ella quería ir al parque", vemos una historia descuidada elaborada tal vez por el tener que hacer o por el cumplir con la tarea, utiliza verbos en pasado simple.	En la segunda historia, "[...] es febrero de 2002, la humanidad está sumida entre múltiples virus, las personas intentan protegerse de estos", donde la protagonista es la humanidad, se encuentra una historia con datos que bien sean acertados o inventados por el autor, la enriquecen y estimulan al lector para que llegue hasta el final.
NARRADOR	En las dos historias se tiene un narrador en tercera persona que es testigo de la misma.	En las dos historias se tiene un narrador en tercera persona que es testigo de los acontecimientos.

UNIDAD	GLOBAL		SECUENCIAL		LOCAL	
	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL
PUNTO DE VISTA						
PRAGMÁTICO	Se analiza en la primera historia un desarrollo de pensamiento inadecuado para la edad de un estudiante de grado décimo; "ella se puso a hacer las tareas juiciosas; ellas salieron de la casa y fueron al parque y allí la niña se encontró a una amiga y se pusieron a jugar".	Esta narración muestra un estudiante diferente, centrado, interesado, con deseo de comunicar algo que imagina o de lo cual está seguro. "A la vez en el mundo informático se encuentran en la red muchos programas malignos como la gripe o la neumonía".	El estudiante es expresivo en su acto de habla: "La amiga le dijo a la niña que ya se iba para la casa y ella le pidió a la mamá de la niña que si la acompañaba a la casa y la mamá le dijo que si y la llevaron a la casa".	El estudiante es asertivo: "La humanidad ahora está sumida en amenazas una a su salud, el "conflicker" y la otra virtual cuyo nombre ya se conoce AH1N1, las industrias están ya cerca de encontrar los orígenes de sus propios problemas". El estudiante intenta presentar un estado de cosas como real.	Las intenciones del estudiante son la de contar una historia plana sobre un día en la vida de una niña.	Las intenciones son las de narrar, también hay intenciones acertadas de informar lo que sucede en el mundo de la informática contrastando a su manera el escrito con el problema de la salud: "la humanidad está sumida entre múltiples virus, las personas intentan protegerse de estos".

SEMANTICO	En esta historia se tiene personajes indefinidos en cuanto a características sociales, y no están descritos, aunque tienen un rol y se intenta un proceso narrativo elemental.	La historia tiene coherencia. No hay personajes definidos. Hay secuencia de hechos con intencionalidad, desencadenamiento y localización. "[...] en la red aparecerá un virus incontrolable [...] dará su gran golpe y acabará con todos los computadores del mundo y con la red".	La primera historia transcurre en un día, está narrada en tiempo pasado simple, sin conectores que colaboren con el desarrollo de la misma.	En la segunda se encuentran expuestas las relaciones de tiempo y espacio con coherencia para su desarrollo en las siguientes frases: "Es febrero de 2001, ha pasado cerca de un año [...], es el 25 de enero de 2003 [...], han pasado cerca de dos meses [...]."	En este escrito se encuentra relación entre los objetos y eventos. En la primera historia hay un hecho simple.	En este escrito se encuentra relación entre los objetos y los eventos. En la segunda historia hay referentes claros para el destino y el desarrollo de la misma.
MORFOSINTACTICO	La sincronía en la historia ofrece al lector la intención de comunicar narración elemental.	La comunicación es elaborada, informativa y conducente a evitar o a prevenir daño.	Se observa saturación de la conjunción "y". Pocos signos de puntuación que faciliten el desarrollo de la misma. Se percibe claramente el tiempo y el espacio.	En la historia se encuentra una adecuada distribución de párrafos y la puntuación nos lleva de una manera organizada a su lectura.	Vemos una estructura oracional completa pero simple: "[...] la mamá alistó a la niña para ir al colegio"; y errores de ortografía como en: "[...] que la invitava a comer helado".	En un segundo análisis de este segmento "la humanidad está sumida entre múltiples virus", hay una estructura oracional organizada.

En las narraciones de los estudiantes se puede observar la mirada del mundo que no es un mundo total sino que son muchos mundos fragmentados que interactúan, y que de acuerdo con la disposición del lector que lee ese mundo, se entrecruzan, se dispersan, se abren, se fragmentan, se roturan y se superponen, porque la historia creada por el estudiante a partir de la estructura hipertextual es una mirada del mundo. Se demuestra con la escritura de esta clase de narrativa que el estudiante es capaz de urdir una trama compleja e integradora. Se recomienda la evaluación del desempeño de estos estudiantes en el futuro, ya sea que ingresen a la formación universitaria o no, con el fin de validar las ventajas competitivas que se presume que ahora tienen, frente a otros estudiantes que no hayan tenido la misma oportunidad. También se recomienda que la experiencia se realice con estudiantes de edades más tempranas para determinar el momento ideal en que debe darse este contacto con la hipertextualidad como potenciador de la evolución de la estructura de pensamiento.

Se recomienda que la metodología empleada usada con este grupo de estudiantes para enseñarles a emplear la escritura hipertextual se extienda a otros grupos de la misma edad. Sin embargo, antes de hacerlo se requiere que los docentes a quienes corresponde esta tarea reciban como parte de su formación profesional el conocimiento y entrenamiento necesarios para su enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- Bal, Mieke (1987). *Teoría de la narrativa. (Una introducción a la narratología)*. Ediciones Cátedra. Madrid.
- Barthes, Roland, Greimas, A. J. y otros (1985). *Análisis estructural del relato*. México, Premiá Editora de Libros. Cuarta edición.

- Borges, Jorge L. (1984). *El jardín de senderos que se bifurcan*. Bogotá, Editorial Oveja Negra.
- Camps, Anna, Milian, Marta, Tolchinsky, Liliana y otros (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires, Homo Sapiens Ediciones.
- Cassany, Daniel (1999). *Construir la escritura*. Paidós. Buenos Aires.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Siglo XXI. México.
- Genette, Gerard. (1989) *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Taurus. Madrid.
- Greimas, A. J. (1973). *Semántica estructural*. Madrid, Gredos.
- Jurado, Fabio (1999). *Investigación, escritura y educación*. Bogotá, Plaza & Janés Editores.
- Landow, George P. (1997). "¿Qué puede hacer el crítico? La teoría crítica en la edad del hipertexto", en, George Landow (comp.). *Teoría del hipertexto*. Paidós. Barcelona.
- Valles Calatrava, José R. (2008). *Teoría de la narrativa. Una perspectiva sistémica*. Colección Nuevos Hispanismos. Iberoamericana-Vervuert. Madrid.
- Villalobos Alpizar, Iván (2003). "La noción de intertextualidad en Kristeva y Barthes". En, *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, XLI (103), 137-145, enero-junio 2003.
- Vouillamoz, Núria. (2000) *Literatura e hipermédia. La irrupción de la literatura interactiva: precedentes y crítica*. Paidós, Papeles de Comunicación No. 30. Barcelona.

EVIDENCIAS

Es necesario aclarar que este trabajo se ha venido implementando en la Institución Rufino José Cuervo de 2010 a 2013, con estudiantes de ciclo Cinco. Debido a que desde el inicio los resultados que arrojó la implementación de esta herramienta fueron altamente positivos, el instrumento utilizado se ha venido perfeccionando y aplicando año tras año.

En el siguiente enlace se puede apreciar las evidencias recogidas y analizadas durante este año: <http://www.calameo.com/read/00287956025e6ef9469f6>.

Trabajo realizado en el 2011: Los mejores cuentos de corte lineal del primer trayecto o fase se encuentran publicados en: <http://cuentosindividuales1101.blogspot.com/>.

Cinco cuentos de corte hipertextual del tercer trayecto o fase se encuentran publicados en: <https://sites.google.com/site/bifurcalizacion1101/>.

Los aportes del trayecto por el laberinto de la escritura aparecen en: <http://www.calameo.com/read/000797044926861b6d64b>.

El trabajo se socializó inicialmente a los maestros del ciclo Quinto, pues generó movimientos importantes en los resultados académicos de este grupo de estudiantes, y posteriormente fue divulgado a docentes de otros ciclos. El proyecto es reconocido y valorado por la comunidad educativa.

Así mismo, el trabajo se presentó en el VII Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros y Maestras que hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y Comunidad, Perú, julio de 2014.



LA BELLEZA ECOLÓGICA

- Nelsy Mora

Licenciada en Danzas y Teatro, especialista en Educación para la cultura.
nelya98@hotmail.com

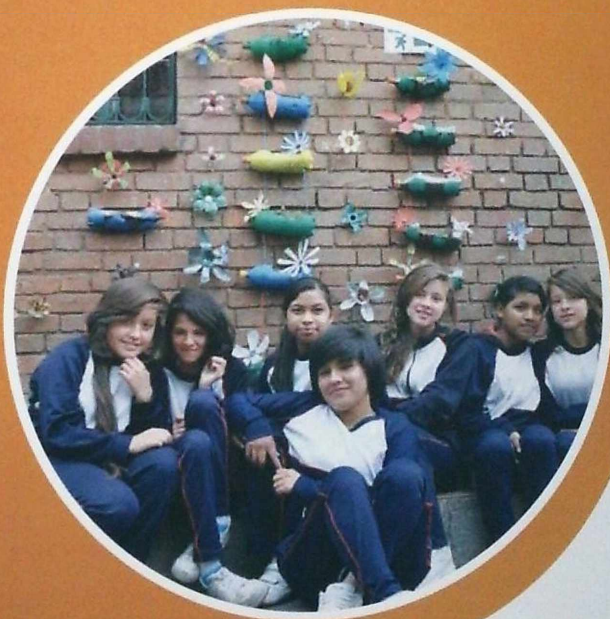
- Daisy Montes

Licenciada en Ciencias sociales
deymonher@yahoo.com

- Johanna Rodríguez

Licenciada en Biología y Química, conciliadora en equidad
juanamaria76@hotmail.com

Palabras clave: residuos sólidos, consumo consciente y responsable.



○ PREGUNTA ORIENTADORA O SITUACIÓN PROBLEMA

¿Qué puede hacer la comunidad educativa del Colegio IED La Belleza-Los Libertadores, que convive en espacios cerrados, para dar uso y manejo adecuado a los residuos sólidos que se generan en la institución?

Es importante que los colegios construyan saberes donde se lea el entorno y las situaciones ambientales de los estudiantes, para generar proyectos que más adelante sean impulsados hacia la comunidad y den solución a diferentes problemáticas.

Una de estas problemáticas es la cantidad de residuos que se generan dentro de la institución. Después de consumido el refrigerio y en los descansos; se encuentran envases plásticos (botellas de gaseosa), papel, bolsas y celofanes que diariamente desechan los estudiantes, ocasionando desorden y mal aspecto en salones y patios. Esta situación, sin duda, afecta e incomoda a los miembros de la comunidad, convirtiéndose a la postre en agentes contaminantes del entorno.

Este hecho sirvió como punto de partida; pues en la búsqueda de una solución a este problema se inició una fase de sensibilización en la cual se reflexiona sobre la importancia de proteger y de mejorar nuestro entorno inmediato; y, a la vez, se proyecta la formación de toda la comunidad educativa en cuanto al manejo de residuos sólidos y el reciclaje. La indagación preliminar condujo a la posibilidad de crear ladrillos ecológicos o ecoladrillos; esto resultaba pertinente pues para su fabricación se utiliza la basura plástica, limpia y seca, convirtiendo los desechos sólidos en ladrillos plásticos. La intención de este proceso es consecuente, funcional e ingeniosa, y protege el entorno mientras se realizan bio construcciones: construcciones sólidas, hermosas, ecológicas y económicas que embellecen y mejoran los espacios institucionales, y eliminan del medio ambiente contaminante de degradación nula o demasiado lenta. Así mismo, se elaboran diversos artículos creativos y decorativos con material reciclado para el hogar y los procesos artísticos denominados eco-arte.

Durante el aprendizaje, se transformaron las intenciones del proyecto, encontrando la necesidad de incluir en el plan de estudios temáticas que integren varias áreas, enfoques, estrategias didácticas y ambientes de aprendizajes a nivel biológico-químico, ambiental (Ciencias naturales), artístico y creativo (educación artística); junto con el análisis del impacto social (Ciencias sociales) para promover un aprendizaje significativo.

Se logra que parte de la comunidad educativa participe activamente en la labor de reciclaje, convirtiéndola en hábito de vida, del que se espera sea un comportamiento consciente en el futuro, tanto en la institución como fuera de ésta, es decir, en todos los espacios vitales.

○ CONTEXTO Y POBLACIÓN

El proyecto se desarrolla en el Colegio La Belleza-Los Libertadores, IED, ubicado en la UPZ 51, en la parte alta de la localidad de San Cristóbal. La comunidad del colegio pertenece en su gran mayoría a estratos socio-económicos Uno y Dos, provenientes de todas las regiones de Colombia; y son, por lo general, víctimas del fenómeno del desplazamiento. Con frecuencia, la llegada a este sector se encuentra marcada por condiciones de vida difíciles, razón por la que no ven satisfechas sus expectativas de hallar un lugar digno para vivir y con la cobertura las necesidades básicas como alimentación, salud y recreación. La inseguridad, el desempleo, la violencia en todas sus modalidades, la conformación de pandillas, y la explosión demográfica son algunos de los problemas presentes y que se han venido agudizando. Como consecuencia de ello, la acentuación de la pobreza entre sus pobladores es notable. En estas condiciones, la comunidad educativa pertenece, por lo general, a niveles sociales bajos; y se define como población altamente vulnerable. Se presenta alto índice de desintegración familiar, y alto número de madres cabeza de familia, que asumen la crianza y manutención de sus hijos. En esta comunidad prevalece la desnutrición, el hacinamiento en las viviendas, los problemas de salud, el analfabetismo, la heterogeneidad cultural, con alto grado de violencia intrafamiliar y social como escuelas nefastas del desplazamiento y el desarraigo. Cuarenta por ciento de la población vive en arriendo y otro tanto conforma núcleos familiares en una misma vivienda bajo condiciones de hacinamiento. Pocas familias han alcanzado condiciones aceptables de vida. La escolaridad de los padres es baja y muchos de ellos se encuentran desempleados; y, en el mejor de los casos, se dedican a la economía informal.

Para desarrollar esta propuesta se creó un grupo base que apoya el proyecto, conformado por estudiantes de los ciclos I, III, IV, V, de la jornada de la mañana, en la sede A. Ellos se postularon para pertenecer a esta iniciativa, pues poseen intereses comunes y especiales, como el deseo por cambiar y mejorar su entorno; transformar su comunidad; y gran preocupación por el cuidado del medio ambiente. Este grupo de estudiantes se reúne periódicamente para organizar y coordinar las actividades programadas; y han sido los encargados de representar y de difundir la propuesta en la institución y fuera de ésta.

○ JUSTIFICACIÓN

La triste y preocupante realidad del mundo convulsionado en el que vivimos está a la vista, los problemas sociales son innumerables y graves: desempleo, pobreza o miseria absoluta, hambre, hacinamiento en las ciudades, contaminación ambiental, calentamiento global, destrucción de las selvas, extinción de fauna y flora. En fin, son tantas las situaciones problema que el panorama no es para nada prometedor.

Esta situación crítica se debe a que estamos regidos por un sistema conocido como economía de los materiales, un modelo en el que se realiza la apropiación de materias primas con las que se elaboran productos que luego son comercializados. Este proceso de producción es desmedido, agota los recursos naturales y genera incalculables cantidades de desechos; porque lo esencial en este modelo es producir para el consumo desmedido, sin detenerse a pensar en los efectos nocivos que acarrea. Básicamente, esta economía se resume en extracción, producción, distribución, consumo y descarte!

En este sistema, la prioridad es potencializar al máximo el consumo, utilizar de forma indiscriminada distintas fuentes de energía y generar toda clase de residuos. De este modo, se elaboran productos que rápidamente se convierten en basura; luego, volvemos a comprar; y de este modo se crea una espiral ascendente. Los individuos continuamos participando y reproduciendo este sistema, convencidos del gran papel que jugamos en el infinito espiral de este modelo económico, con el consecuente deterioro y exterminio de nuestro ambiente. Los medios masivos de comunicación y la publicidad juegan papel muy importante en la consecución de tales objetivos.

Sin embargo, a pesar de este desolador panorama, consideramos que no podemos darnos por vencidos y entregarnos; debemos buscar alternativas de mejora y de solución. En este sentido, una parte determinante es la toma de consciencia acerca del daño que ocasiona este sistema tan mal organizado, para empezar a implementar acciones concretas conducentes a un cambio efectivo.

Es desde esta perspectiva que surgen propuestas encaminadas no sólo a la supervivencia, sino al sostenimiento y búsqueda del equilibrio, como el proyecto institucional “La Belleza ecológica”; una opción que plantea el consumo responsable, estrategias de mejoramiento, de recuperación y de protección del ambiente y del entorno a través del manejo adecuado y permanente del reciclaje, la elaboración de ecoladrillos y de objetos útiles con materiales reutilizados. Así, se pretende lograr una forma diferente de producción y de aprovechamiento planificado y organizado de los recursos naturales; pues quienes hacen parte de este proyecto entienden que no basta con quedarse en el análisis o en el sueño romántico de desear una realidad mejor, sino que es preciso realizar acciones en la vida práctica que logren cumplir nuestros ideales.

Con estas intenciones, nos damos a la tarea de indagar sobre las diferentes experiencias y propuestas que trabaja el reciclaje; como la reutilización de residuos y elaboración de ecoladrillos. De esta manera, se estableció contacto con la fundación eRECICLAJE, de la ciudad de Medellín, entidad que promueve el reciclaje y otras prácticas ambientales, pues, además de organizar y realizar talleres para la comunidad acerca de la elaboración de bioconstrucciones y la generación de autoempleo, también ofrece asesoría para este tipo de trabajos en otras instituciones y ciudades. Por otro lado, el proyecto se vinculó al programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente “A limpiar el mundo”, organización mundial que lidera campañas para limpiar, reparar y conservar el medio ambiente.

De igual modo, se acopió documentación con respecto a las políticas públicas distritales en educación ambiental (decreto 675 del 2011) bajo su eje articulador “Basura Cero”. En este sentido, se reconoce que la tendencia ambiental en la cual está inmersa la propuesta es concebir la educación ambiental como generador de conocimientos, no como parte formal del plan de estudios, sino como conjunto o sistema en el cual se interrelacionan una serie de aspectos que incluyen las dimensiones biofísicas, sociales, culturales, políticas, económicas y ecológicas que hacen parte del entorno. Este horizonte se constituye en contexto y problema, es decir, encierra la pregunta de investigación y la acción a seguir, para ser intervenido, modificado y transformado en beneficio de toda la comunidad.

○ OBJETIVO GENERAL

Promover la reducción de los residuos sólidos producidos en la institución La Belleza-Los Libertadores, a partir de la adecuada separación en la fuente y de la reutilización y transformación de material reciclado; en la creación de objetos útiles y decorativos, y la elaboración de bioconstrucciones utilizando ecoladrillos. De esta manera se integran diferentes saberes del conocimiento con participación de toda la comunidad educativa.

○ OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Brindar espacios donde los estudiantes adquieran conciencia ecológica y desarrollen sus capacidades creativas, sensibles y lúdicas, representadas a través de diversas manifestaciones artísticas y en espacios de diálogo.

Impulsar y fortalecer el trabajo en equipo como mecanismo adecuado para disminuir los niveles de agresividad en la institución La Belleza-Los Libertadores.

Promover actividades alternas para el uso del tiempo libre.

Impulsar y promover el consumo consiente y responsable en los estudiantes.

○ MARCO DE REFERENCIA

Una de las propuestas tenidas en cuenta es la llamada Economía Azul, que considera que la tradicional Economía Verde es poco sostenible; debido a que resulta demasiado costoso asumir verdaderos cambios en los hábitos tradicionales con respecto a los niveles de consumo. Este nuevo paradigma –la Economía Azul– se inspira en la Tierra. Se trata de un concepto integrador e innovador en el planteamiento empresarial: se imita a los ecosistemas naturales para ser eficientes en la producción de bienes y de servicios que los ciudadanos necesitan para ser felices; pero, con responsabilidad compartida y respeto por las generaciones futuras².

Desde esta perspectiva, no se trata de conseguir un beneficio único, sino de aprovechar todos los que nos ofrece el proceso de producción; beneficiándonos, con actitud innovadora, de todas las fuentes posibles de ingreso a lo largo de nuestro proceso productivo. Se trata de lograr el máximo de aprovechamiento con un mínimo de inversión. Para conseguirlo, cada momento del proceso es reconocido, valorado y utilizado totalmente, tanto en el producto final como en el residuo. De esta manera, ambos productos se convierten en oportunidades de negocio para aquellos participantes que las puedan aprovechar; y es en este punto en el que un proyecto como “La Belleza ecológica” hace presencia y contribuye con las acciones que ya hemos señalado anteriormente.

Políticas Públicas Distritales de Educación Ambiental (Decreto 675/11). Basura cero (Art. 30)

Se orienta a minimizar el impacto de los escombros y los residuos sólidos, incluyendo los especiales y peligrosos, generados por la ciudad sobre el ambiente y la salud de los ciudadanos. Implica un cambio cultural, educativo y de políticas públicas sobre el manejo de residuos que involucra al Estado, la ciudadanía y al sector productivo. Comprende acciones de estímulo a la producción de bienes de consumo reutilizables o biodegradables, construcción de una cultura de separación de residuos en la fuente, recolección separada, procesos industriales de reciclaje y aprovechamiento final y minimización de la disposición en el relleno sanitario. Las acciones se dirigen,

2 Para mayor ilustración sobre la Economía Azul, puede consultar “Gunter Pauli y la Economía Azul”. Disponible en, <http://www.idaccion.com/blog/economia-azul-se-buscan-emprendedores/36/3/3/1>.

en el mediano y en el largo plazo al cumplimiento de metas muy precisas: reducir la generación de basuras, elevar de manera constante la cantidad de residuos aprovechados y suprimir la segregación social, la discriminación ambiental y la depredación del ambiente causados por la estructura actual del servicio de aseo³.

○ RELATO DESCRIPTIVO

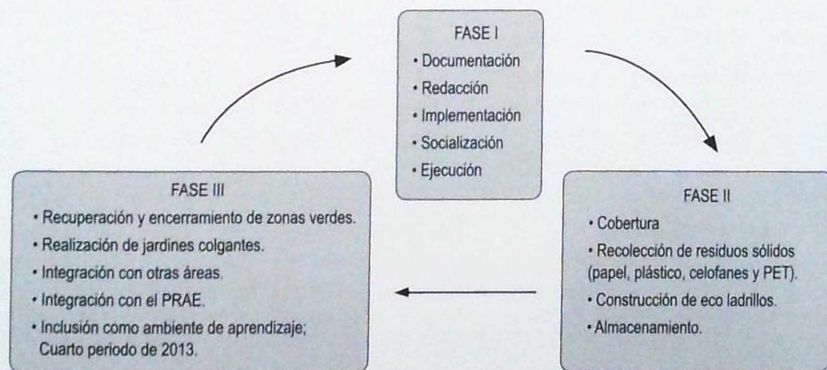
Este proyecto surge de la necesidad de formar consumidores conscientes y responsables de su entorno, buscando promover la conciencia ecológica en toda la comunidad educativa a través del proceso de reciclaje, de proyectos artísticos como el eco arte y de la elaboración de ecoladrillos. La integración de estas propuestas confluyen en la construcción de estructuras económicas, ecológicas, prácticas y útiles.

La idea de reutilizar y rellenar los envases elaborados con PET y con plástico no reciclable (celofán); permite, entre otras posibilidades de acción, poner en práctica nuevas formas de cuidado hacia el medio ambiente; y se constituye en aporte para utilizar otros materiales de construcción que benefician a la comunidad.

Se busca que el proyecto gire en torno de los procesos de investigación acción participativa (IAP), generando la cooperación activa de diferentes miembros de la comunidad en torno de un fin común; permitiendo con ello, por una parte, conocer las problemáticas ambientales propias, buscar soluciones a las mismas, integrar el PRAE a la problemática ambiental de la comunidad, y por otra parte, incluir saberes empíricos y específicos.

Estas actividades requieren de la colaboración de diferentes miembros de la comunidad educativa (recurso humano), entre otros: el grupo base del proyecto (aproximadamente cuarenta niños y niñas de la jornada de la mañana, sede A); los estudiantes de los ciclos I, III, IV y V, con sus aportes y sus conocimientos básicos, artísticos, creativos y de transformación dentro del aula; los docentes que lideran el proyecto desde su mirada pedagógica y el anhelo de cambiar sus métodos y prácticas de enseñanza para trasladar los conocimientos fuera de la escuela; otros docentes y directivos que facilitan espacios y tiempos para el desarrollo de la iniciativa; personal de servicios generales comprometido con el cuidado del ambiente y de los espacios del Colegio; padres y madres de familia que apoyan y aportan desde sus hogares.

FASES DEL PROYECTO



³ Véase información sobre este programa en, <http://www.bogotabasuracero.com/plan-desarrollo>

○ FASE I

Documentación: en esta etapa de la innovación nos dedicamos a consultar en fuentes virtuales y en libros impresos, artículos y escritos relacionados con los temas planteados, encaminados a las R's (Reciclar, Reducir, Reutilizar, Reflexionar, Recuperar, Reparar, Rechazar, Redistribuir y Reclamar); centrando el trabajo de la institución en el manejo de residuos sólidos, la construcción de estructuras fabricadas con ecoladrillos, trabajos artísticos con elementos reciclados, consumo, consumismo y cuidado del medio ambiente. También, se buscaron entidades que trabajen con residuos sólidos, clasificando y orientando esta información de acuerdo con nuestras necesidades e intereses.

Implementación: en 2011 se convocó a los estudiantes para que se integraran en el proyecto "La Belleza ecológica", conformando un grupo base de doce estudiantes de ciclos IV y V, a los cuales se brindó una charla ambiental inicial.

Socialización: en este momento, la primera tarea que el proyecto desarrolló fue darse a conocer ante la comunidad educativa. Esta labor se llevó a cabo mediante talleres de presentación y charlas de sensibilización frente a la iniciativa; en la que participaron docentes, directivos, estudiantes, padres de familia y demás miembros de la institución.

Recolección de reciclaje: después del consumo del refrigerio y en los descansos de los estudiantes se efectúa el proceso de recolección de residuos sólidos (plástico, papel y envases PET). Tres estudiantes líderes se encargan de recoger y de organizar este material al final de la jornada. Cada salón posee una caja en la cual se depositan estos residuos para que sean recogidos.

○ FASE II

Cobertura: de acuerdo con los avances que se generaron en la organización y la limpieza de las diferentes áreas comunes, se consigue que otros docentes, estudiantes y miembros de la comunidad educativa participen de la propuesta.

Recolección de botellas (PET) para la fabricación de los ecoladrillos: fue necesario que los estudiantes y la comunidad educativa entendieran que en un eco ladrillo no van las bolsas que se pueden reciclar, sino plástico limpio y seco que se denomina "celofán"; envolturas de las golosinas o pasabocas, dulces y otros elementos que se venden en la cooperativa. Para la elaboración de los ecoladrillos se ubicó en cada salón una botella grande de PET limpia y seca para ser llenada en el transcurso de la jornada escolar. Los niños colaboran en la construcción de ecoladrillos en sus hogares con ayuda de sus padres. Una vez terminados, los ladrillos regresan al colegio, generando a los estudiantes puntos positivos en la clase de Artes.

Almacenamiento de todos los residuos sólidos: después de algún tiempo, fue necesario que los directivos docentes de la institución asignaran un espacio específico para contar con un centro de acopio.

Cada semestre se realiza en la institución un "reciclátón", actividad que consiste en traer de las casas material de reciclaje para donar. En ésta participan todos los cursos de la sede A. Al final de la jornada, se determina que curso fue el ganador, de acuerdo con el peso del material recogido en cada salón de clase. En el transcurso de esa semana, en la formación, se hace el reconocimiento público y la entrega de un reconocimiento.

○ FASE III

Recuperación de las zonas verdes; construcción de un encerramiento utilizando ecoladrillos: la institución es una construcción antigua con pocos espacios verdes que, incluso, se utilizaban para dejar los elementos insertables como muebles y pupitres, entre otros; o que se convierten en barrizales en épocas de invierno.

Comienza la etapa de recuperación de dichos espacios con encerramientos de ecoladrillos; luego, se procede a la siembra de diferentes plantas que los niños traían de sus casas y de este modo organizar los jardines.

A medida que el proyecto avanza, no todas las plantas sembradas prosperan; esto da pie para indagar sobre el terreno, el clima y las condiciones atmosféricas de nuestra institución y dedicarnos a la siembra exclusiva de

plantas nativas que se adapten al entorno. Se logra que nuestros estudiantes tengan aprecio emocional y compromiso con lo que se hace, al ser ellos mismos los que siembran y cuidan de estos espacios.

Elaboración de jardines colgantes con materas hechas con botellas PET: lo que antes fueron espacios fríos se transforman en lugares hermosos, de mayor importancia y significado para nuestros estudiantes y comunidad; la clase de Artes genera el primer proyecto "Materas colgantes", que se construyen en el aula y se ubican en los muros que hacen parte de esta recuperación; los estudiantes ven exhibidos y germinando sus trabajos.

Integración de áreas: se pensó en la construcción de saberes a partir de los sujetos y de los contextos, buscando que estas prácticas transformen y muevan la escuela. Así, se integran las áreas de (Ciencias naturales, Ciencias sociales y Artes) en torno a una temática definida que generó un cambio en la programación y planeación curricular de las mismas. Para entender mejor este proceso, se muestra un ejemplo de la planeación para el grado octavo.

COMPETENCIAS	INDICADOR DE DESEMPEÑO	EJES TEMÁTICOS (TEMAS Y CONTENIDOS)	METODOLOGÍA Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	RECURSOS
Medio ambiental	Conoce la historia de la Química orgánica y con ello la evolución del plástico y su incidencia sobre el medio ambiente.	Historia de la Química orgánica Origen del plástico Contaminación	La evaluación será continua e integral y será efectuará por medio de la observación, exploración y participación que hace el estudiante durante la clase.	Humanos Estudiantes del grado octavo Docentes Directivos docentes
Creativa	Maneja algunas técnicas y materiales para Artes plásticas y los aplica en la construcción de dispensadores de bolsas, utilizando material reciclado (botellas PET).	Técnicas de expresión plástica. Eco arte. Creatividad a través de las formas e imágenes.	Participativa, teniendo en cuenta la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.	Físicos Aulas especializadas Uso de la plataforma Edmodo.
Social y Competencias ciudadanas	Analiza críticamente la propuesta de desarrollo sostenible como una alternativa para hacer frente al problema ambiental.	Las grandes ciudades como espacio de la economía global. Países desarrollados y subdesarrollados, implicaciones del proceso productivo en el problema ambiental. Problemas sociales ocasionados por el desmedido consumo humano.	Se tiene en cuenta el desarrollo individual y también el trabajo en equipo, que se evidencia a través de la participación, la realización y presentación oportuna y adecuada de las actividades propuestas en la clase.	Materiales para Artes plásticas: colores, pinceles, tijeras, pegante, papel periódico, vitrazeta, témperas, botellas PET y material reciclado. Materiales para prácticas de laboratorio. Materiales para sociales. Lecturas, talleres y material audiovisual.

Cuadro 1. Planeación bimestral, grado octavo

Más adelante, el proyecto se integra al PRAE institucional, generando la inclusión de todos los ciclos de la sede A y la creación del Comité ambiental, conformado por dos líderes en cada curso. Ellos, son los responsables de motivar y de organizar a los estudiantes y los docentes en la recolección, cuidado y conservación de los salones y de los espacios intervenidos.

Ambientes de aprendizaje: la estrategia que implementa la institución en su programación para la integración de áreas son los ambientes de aprendizaje (cada bimestre se elige un ambiente de aprendizaje específico y, en

torno a éste se planean las actividades de todas las áreas para el periodo). Se propician espacios de reflexión desde las diferentes asignaturas acerca de la importancia de la práctica del reciclaje y del compromiso con el mejoramiento y la conservación del ambiente. El proyecto fue implementado como ambiente de aprendizaje para el periodo Cuarto de 2013.

En la página siguiente podemos observar un ejemplo de la planeación para el ambiente de aprendizaje del ciclo V en el cuarto periodo, realizado por los docentes de la institución educativa La Belleza-Los Libertadores seda A, jornada mañana.

Participación en diferentes eventos interinstitucionales: la influencia e impacto del proyecto ha sido esencial para participar en distintas actividades y eventos dentro y fuera de la institución, como:

- Convenio 1.330 de 2011. "Iniciativas escolares para la convivencia". Corporación Comunicar "Proyectos Culturales". SED, Alcaldía Mayor de Bogotá, Bogotá Positiva. Agosto 2011.
- Convenio 1.717 de 2010. "Programa Reverdece la Vida, Fase III" SED, Jardín Botánico José Celestino Mutis, Alcaldía de Bogotá. Octubre 2011.
- Foro Local de Educación. "Formación ciudadana para incidir en el territorio y por la vida digna". Octubre de 2012. Bogotá Humana.
- Presupuestos Participativos Juveniles. Fundación Siglo XXI y Secretaría de Integración Social. Noviembre de 2011.
- Feria Pedagógica Distrital 2011. "Bogotá, una ciudad con derechos para todos".
- Estudio en investigaciones e innovaciones 2013, Feria Red Nova.
- Expediciones Pedagógicas Bogotá-Región, 2013. SED. Dirección de Educación Preescolar y Básica.
- Foro Local de Educación San Cristóbal, 2013. "San Cristóbal comprometida con los Derechos de Tod@s". SED Bogotá y Alcaldía Local de San Cristóbal.

La participación en diversos eventos ha beneficiado el proyecto, ya que se recogen distintas opiniones, experiencias y miradas con relación a lo que hacemos y lo que otros hacen en nuestra misma línea de trabajo; buscando enriquecer la iniciativa y poner en evidencia lo que hacemos para corregir nuestros saberes.

○ RESULTADOS

Durante el desarrollo del proyecto se han evidenciado los siguientes resultados:

Apropiación de conceptos específicos: reciclar, separación en la fuente, residuos sólidos y su clasificación, utilización de residuos sólidos, consumo responsable, y consumidor, entre otros. Materiales anteriormente clasificados como basura: a medida que el proyecto avanzó, el manejo del lenguaje y de los conceptos cambiaron en 75% de nuestra población.

Se demuestra cambio significativo en la forma de pensar y de actuar con respecto al concepto de basura. Por ejemplo, los estudiantes han implementado en sus conversaciones y exposiciones términos como las R's, residuos sólidos, medio ambiente y consumo responsable, entre otros. Han evidenciado compromiso real, así como la promoción de valores ambientales, la cooperación, la tolerancia y el respeto.

Los índices de agresividad e intolerancia han disminuido, mejorando considerablemente la convivencia; porque el trabajo en equipo ha hecho posible la integración entre estudiantes de distintas edades, reduciendo los conflictos en el ambiente escolar, ofreciendo espacios de integración, trabajo mancomunado y colaborativo. Esto ha propiciado que los niños y los jóvenes tengan tiempos compartidos, establezcan un diálogo efectivo entre pares, participando de manera divertida e interesante en labores que benefician a todos. También se han establecido mejores canales de comunicación, acercamiento y participación con los padres de familia y algunos vecinos. Esto conlleva a trabajar por un fin común, en favor del equilibrio con el medio ambiente (reciclaje y eco arte), y la reconstrucción del tejido social, a partir de acciones educativas tendientes a conocer, proteger y conservar nuestro entorno.

IMPRONTA DEL CICLO 5
<p>"Los estudiantes del ciclo quinto desarrollarán proyectos prácticos, tangibles y vivenciales que puedan ser relacionados eficientemente con su contexto, la productividad y el mundo".</p>
<p>TÍTULO DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE</p>
<p>La Belleza ecológica: "Transformando y reutilizando vamos cambiando".</p>
<p>PROPÓSITO GENERAL</p>
<p>Fortalecer un compromiso colectivo frente a las políticas públicas establecidas en el plan de ordenamiento territorial (POT): reducir las diversas problemáticas medio ambientales como la contaminación del suelo, el aire y las fuentes hídricas. Además, implementar buenas prácticas ecológicas a través de nuestro proyecto de reciclaje institucional "La Belleza ecológica"; así como en las diferentes asignaturas, actividades escolares y en su diario vivir.</p>
<p>PROPÓSITOS ESPECÍFICOS</p>
<p>Capacitar a los miembros de la comunidad educativa sobre prácticas amigables con el medio ambiente. Concienciar a la comunidad educativa sobre la ecología y el adecuado uso de recursos renovables y no renovables. Realizar una campaña de recolección de residuos sólidos (reciclación), además del reciclaje diario. Concienciar y educar a los estudiantes desde cada una de las asignaturas frente a las políticas planteadas en el POT. Aprovechar los materiales reciclables que se generen en la institución para eco arte y recuperación de zonas verdes, entre otras. Generar propuestas artísticas, culturales y críticas que fomenten la ecología y el reciclaje.</p>
<p>DIDÁCTICA</p>
<p>Ciencias naturales: Concienciar a la comunidad frente a las acciones en la relación cotidiana con el entorno cercano, los efectos que ellas producen y en la preservación del medio ambiente, natural, urbano y social, fomentando el uso de estrategias que contribuyan al cuidado del entorno, tales como ahorro de agua, ahorro de energía y separación adecuada de los residuos. Mediante la utilización de diferentes canales de comunicación, externa e interna, hacer un reconocimiento de las problemáticas presentes en nuestro medio natural, urbano y social cercano, para darlas a conocer y tomar acciones para su solución</p>
<p>Matemáticas: Estadística con interpretación de gráficas tendientes al modelado y solución de situaciones problema de carácter ecológico. Aplicaciones de cálculo en el manejo de recursos económicos y medioambientales. Medición e interpretación, a través de tablas y gráficas, de situaciones ambientales y ecológicas.</p>
<p>Ciencias sociales: Participación respetuosa, solidaria, cooperativa y activa en el ambiente de aprendizaje. Expresión y comunicación de la información (dibujos, imágenes, cartografía social)</p>
<p>Lengua castellana: Interpretación y aplicación del significado de la relación texto-imagen. Escucha e interpretación de mensajes orales completos provenientes del entorno familiar, del entorno escolar y de los medios de comunicación.</p>
<p>Artes: Utilización de recursos estéticos que permitan proyectarse, exteriorizando la propia afectividad (eco arte). Manipulación de diversos materiales de reciclaje transformándolos en elementos útiles en el hogar.</p>
<p>Tecnología: Uso de herramientas, con reconocimiento de sus limitaciones, riesgos y utilidades para la satisfacción de necesidades cotidianas en el uso y manejo adecuado de las TIC y el medio ambiente.</p>

Ética:

Mediante diferentes muestras de tipo artístico, ponencias y carteles mostrar las acciones de respeto y responsabilidad por mi cuerpo y mi entorno.

Aprecio por las distintas formas de vida mediante su cuidado y mantenimiento.

Reconocimiento del valor de utilidad de los recursos naturales.

Disposición para colaborar en proyectos y actividades medioambientales.

EVALUACIÓN

Muestra acciones que generen respeto, conservación, cuidado y embellecimiento de mi entorno.

Producción y argumentación de textos ecológicos y medioambientales desde cada una de las asignaturas.

Muestra mediante expresiones artísticas y culturales con materiales reciclables un uso adecuado de recursos.

Salidas pedagógicas proyecto Ciudad Escuela y Bogotá-Región.

Realizar lectura y análisis críticos y reflexivos de artículos científicos con respecto a la temática Ecología y medioambiente.

Participación dinámica y activa desde el proyecto de reciclaje "La Belleza ecológica".

A partir de la observación en diferentes espacios y momentos se evidencia el cambio comportamental de los miembros de la comunidad.

○ **MATERIAL DIDÁCTICO**

La iniciativa propone la elaboración de una cartilla virtual que sirva como herramienta pedagógica y didáctica centrada en el desarrollo actividades artísticas (eco-arte) capaces de sensibilizar a los potenciales lectores (en principio estudiantes y miembros de la comunidad educativa), sobre el cuidado del medio ambiente a través de la reutilización de botellas PET.

La cartilla está compuesta por una parte grafica (dibujos diseñados por la estudiante Jessica Vega de grado décimo) y la descripción detallada del procedimiento, permitiendo al lector comprender claramente la elaboración de cada proyecto.

Se busca con este material didáctico despertar la creatividad, promover el trabajo psicomotor, lúdico y artístico, así como trabajar temas ambientales que sirvan para sensibilizar sobre el adecuado consumo y la utilización de material reciclable. Por tanto, enseña de forma práctica acciones pedagógicas que eduquen en este sentido a nuestros estudiantes y sirvan para formar ciudadanía.

Este elemento busca acercar al estudiante a su realidad, mostrándole alternativas que propendan en al mejoramiento de su calidad de vida desde diferentes enfoques (social, biológico, artístico y productivo).

○ **SOSTENIBILIDAD**

Para dar continuidad al proyecto se ha necesitado de la disposición, por parte de las docentes y los estudiantes que integran la iniciativa, de tiempos y espacios adicionales a la jornada laboral. De otra parte, los recursos económicos y materiales han sido conseguidos gracias a la gestión realizada por las docentes del proyecto, en la institución y fuera de ésta.

Se ha generado una alianza con el departamento de orientación de la institución, con el propósito de que los estudiantes de ciclo IV y V presenten el Servicio Social ofreciendo su apoyo al proyecto.

La intervención de los espacios dentro del colegio se hace de acuerdo con una propuesta de trabajo planteada por el proyecto y avalada por el Consejo académico.

○ **CONCLUSIONES**

El enriquecimiento intelectual ha sido significativo, ya que el intercambio de experiencias con otros actores relacionados con la propuesta ha despertado la indagación, la construcción y la elaboración de nuevos saberes.

Desde el punto de vista medio ambiental, el eje central en el cual se ha enfatizado es el “cuidado de mi entorno”, orientado a la reflexión sobre el consumo responsable.

Se han replanteado las didácticas tradicionales de las docentes integrantes del proyecto aplicadas en el aula, transformándolas en prácticas que involucran la investigación, la acción y la participación (IAP).

El proyecto integra y transversaliza las áreas hasta hacer parte del currículo de la institución.

Se ha implementado como herramienta del proyecto el uso de las TIC, utilizando específicamente la plataforma de Edmodo. Allí, cada estudiante de los diferentes ciclos se registra y se une a los distintos grupos de trabajo; con el fin de desarrollar tareas y actividades que se generan en cada área. Se tiene así un banco electrónico de imágenes y vídeos, y se adelanta la implementación permanente del blog: <http://labeledecologica.blogspot.com/>.

El proyecto promueve la reflexión frente al manejo del conflicto escolar y mejora el trato entre los estudiantes, buscando con ello reconstruir el tejido social a través de nuevos escenarios de aprendizaje que promuevan la convivencia y la cultura ciudadana.

Se ha generado conciencia por la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, especialmente en el colegio y la casa.

Los estudiantes que lideran el proceso se han destacado por el sentido de pertenencia, apropiación del tema y cuidado de su entorno.

Se han creado espacios donde los estudiantes desarrollan su capacidad de sensibilidad, creatividad y formación mejorando los procesos de integración y diversificación como medio para atender necesidades individuales y sociales.

Disminución de la violencia dentro y fuera de la institución a partir de la adecuada utilización del tiempo libre, y la realización de trabajo en equipo con fines específicos.

Se han establecido mejores canales de comunicación, acercamiento y participación con los padres de familia, favoreciendo el acompañamiento de sus hijos en el proceso de aprendizaje.

Gracias a la gestión y divulgación del proyecto, ha sido reconocido por la comunidad educativa a nivel local y distrital; con participación en un encuentro de maestros a nivel iberoamericano.

WEBGRAFÍA

- Eizagirre, Marlen y Zabala, Néstor. Investigación-acción participativa (IAP). Disponible en, www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/132. [2013, junio].
- Construcciones con botellas plásticas. Disponible en, www.google.com.co/search?q=construcciones+con+botellas+plasticas&safe=off&ibm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=h8xSUsucBoia8wThrYA4&ved=0CCoQsAQ&biw=799&bih=728&dpr=1. [2011, agosto].
- Economía de materiales. Mayo 8 de 2010. Disponible en, www.s4ds.com/en/community/groups/medio-ambiente/ayudanos-a-crear-conciencias-ecologicas/economia-de-materiales [septiembre, 2012].
- Programa Basura Cero en el Plan de Desarrollo Distrital 2012-2016: Bogotá Humana. Disponible en, www.bogota-basuracero.com/plan-desarrollo. Junio, 2013].
- Decreto 675 de 2011, el cual reglamenta la Política Pública Distrital de Educación Ambiental. Disponible en, www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=45220
- Plataforma educativa Edmodo. Disponible en, www.edmodo.com [2013].
- Cómo construir una casa con botellas de plástico. Marzo 31 de 2012. Disponible en, caliescribe.com/servicios-y-medioambiente/2012/03/31/2491-como-construir-casa-botellas-plastico [abril, 2013].
- Fernández Muerza, Alex. Septiembre 06 de 2012. Las siete erres del consumidor ecológico. Disponible en, www.ecoportal.net/Temas_Especiales/Educacion_Ambiental/Las_siete_erres_del_consumidor_ecologico. [octubre 2013].

EVIDENCIAS

Blog La Belleza Ecológica: labellezaecologica.blogspot.com.

Vídeo La Belleza Ecológica (IDEP). www.youtube.com/watch?v=G1_336w4U_k.

Cartilla didáctica Eco arte. En, www.calameo.com/read/002861660cc4298b3c589?authid=1wX6VjkT50SS.

Participación en el concurso de afiche feria Red Nova IDEP rednova.idep.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=132.

Vídeo IDEP. Grupos de estudio de innovaciones e investigaciones www.youtube.com/watch?v=0k1n9XZseaQ.



MI PRIMER CURRÍCULO: SISTEMATIZACIÓN DE UNA AVENTURA PEDAGÓGICA EN CICLO I

- Sandra Isabel Terán R.
- Sandra Patricia Ariza T.
- Joan Carlo Wilches L.

Docentes de educación básica primaria, Colegio Las Violetas,
IED. Usme.



Queremos que los niños de América sean hombres que digan lo que piensan,
y lo digan bien: hombres elocuentes y sinceros.

José Martí

○ EL PUNTO DE PARTIDA: LA PRAXIS

En 2011, después de acompañar por tres años escolares a estudiantes de quinto de primaria, quisimos asumir el acompañamiento del grado primero. Las ideas brotaban: jugar, explorar, desarrollar la capacidad de pensamiento, las capacidades ciudadanas..., bla, bla, bla. Llegó la hora de las clases: es decir, la práctica, donde se produce el encuentro real con el otro. Pasó sólo una semana y el conflicto pedagógico no se hizo esperar. ¡No sirvo para estar aquí! ¡Cómo se enseña a leer y a escribir! ¡Creo que no me entienden! ¡Se mueven mucho! ¡Hablan mucho!, Y..., todo lo que he leído, ahora, ¿para qué me sirve?

Lágrimas, angustia, una maraña de emociones que surgían de no poder articular la teoría con la práctica y sentir el reclamo de los niños y niñas por ser convocados a la construcción curricular. Por fortuna, cuando la angustia es compartida se puede transformar en movimiento. Este es el punto de partida de nuestro tejido.

○ EL TEJIDO CURRICULAR COMO POSIBILIDAD DE RESOLVER EL CONFLICTO PEDAGÓGICO

La ley 115 de 1994, en el artículo 77, expone la autonomía escolar como la posibilidad de los colegios en Colombia para organizar las áreas de conocimiento fundamentales de cada nivel, proponer asignaturas optativas, adaptar el conocimiento a las necesidades y características regionales; y, en concordancia, adoptar metodologías de enseñanza pertinentes y actividades de formación deportivas y culturales. Todo esto en el marco de los lineamientos que establece el Ministerio de Educación Nacional. Esta autonomía escolar se concreta en el PEI y se materializa a través del currículo.

Aun cuestionando el alcance real de esta autonomía; la anterior reglamentación se constituye en posibilidad de reivindicación del saber del maestro y en herramienta para cumplir con la responsabilidad de responder a las necesidades del contexto y a las demandas de la sociedad del siglo XXI.

Este proceso de diseño curricular fue realizado en el Colegio Las Violetas, IED, con un grupo de niños y de niñas que acompañamos en primero y en segundo de primaria. El primer paso en este camino fue ponernos de acuerdo en lo que entendemos por currículo.

○ ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CURRÍCULO?

El concepto de currículo es polisémico². No obstante, coincidimos con algunos autores en entenderlo como la práctica, las intenciones, el sentido, los contenidos académicos y las relaciones entre los diferentes elementos y actores del espacio escolar que viven las propuestas pedagógicas en la cotidianidad. Se puede decir que en el currículo se alimenta y se retroalimenta la práctica y la teoría del saber docente. Para nosotros, es la carta de navegación para la materialización del proyecto de país. Bajo esta mirada, el currículo no se reduce al plan de estudios y mucho menos a un listado de contenidos disciplinares³.

En el proceso de diseño curricular se responden preguntas como: ¿Para qué educar? ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Cómo y qué evaluar?

1 La Cepal-Unesco define la identidad institucional como un factor asociado al éxito educativo, entendida como un proyecto que permite libertad para el despliegue de iniciativas propias en las instituciones educativas (Cepal-Unesco, 1992, citado en Magendo, 1996, pág. 74).

2 Para investigar algunas definiciones de currículo, consultar Pérez, R. (1994). *El currículum y sus componentes: hacia un modelo integrador*. Barcelona, Oikos-Tau.

3 "[...] el conjunto de criterios y planes de estudio, programas metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional". Ley 115, 1994.

○ PREGUNTA POR EL SENTIDO: ¿PARA QUÉ ENSEÑAR?

Esta pregunta conduce a pensar en la concepción de currículo que orientará en el diseño la selección y organización de los contenidos, los elementos culturales, la metodología y la evaluación; en últimas, hablará de la intencionalidad educativa.

El PEI del Colegio plantea enfoque pedagógico el concepto socio-crítico⁴. En este enfoque subyace la concepción reconstruccionista social del currículo. El currículo, entonces, tiene como intención impactar la realidad aportando a la solución de los problemas presentes en las comunidades educativas.

Para poder formar a los niños y las niñas como sujetos activos que transforman su entorno, el primer paso es la identificación y comprensión de los problemas que afectan la sociedad, que permita una lectura compleja de ésta y la generación de propuestas y de acciones tendientes a mejorarla:

Una buena educación es aquella que propende a formar personas capaces de contribuir a la realización o consumación de la visión utópica de sociedad, a la transformación de la misma, a la búsqueda colectiva de un proyecto de sociedad mejor (Schiro, 1979, citado en Magendzo, 1996, pp. 22-23).

Una vez declarada y aclarada la intención curricular que subyace en nuestra propuesta, presentamos los objetivos de esta aventura pedagógica.

○ OBJETIVOS DEL DISEÑO CURRICULAR

Objetivo general

Diseñar e implementar una propuesta curricular que reconozca el entorno personal, social y ambiental de los niños y niñas en el ciclo Uno que posibilite responder a sus necesidades en aras de la formación para la transformación social.

Objetivos específicos

- Realizar una caracterización del entorno personal, social y ambiental de los niños y las niñas participantes, que permita identificar necesidades contextuales que puedan ser resueltas con el diseño curricular.
- Realizar el diseño de una propuesta curricular que permita dilucidar al ser humano desde sus múltiples dimensiones y entornos, articulando las diferentes disciplinas obligatorias.
- Implementar una propuesta curricular que promueva el desarrollo de niños y niñas en múltiples dimensiones: corporal, estética, ética, cognitiva y comunicativa; que posibilite impactar su entorno social y ambiental.
- Realimentación y ajuste de la propuesta por la evaluación permanente de los aprendizajes de los niños y de las niñas, de la percepción de los padres y de otros actores externos acerca del proceso pedagógico.

○ RECONOCIENDO EL CONTEXTO⁵

Siguiendo el planteamiento, un currículo reconstruccionista social es elemento fundamental en los momentos de diseño curricular para el reconocimiento del contexto como posibilidad de articular la sociedad con la educación. La formación ecopedagógica⁶, pensada como respuesta al contexto rural en el que nos encontramos, define el entorno ambiental como el paisaje natural y artificial en el que se configuran los entornos personal y

4 El PEI del Colegio Las Violetas se reajustó entre 2007 y 2010. Fue un proceso de investigación que convocó a padres, estudiantes y docentes. En este momento está en construcción la malla curricular, para la que se propuso una metodología de construcción colectiva y puntos de encuentro pedagógicos sugeridos desde el equipo de los autores de esta experiencia.

5 Para ver la caracterización detallada del entorno ambiental y social, vea al documento PEI del Colegio Las Violetas, IED: "Pedagogía del relato: los derechos en la educación desde la mirada de los niños y las niñas". Investigación realizada en 2011 por docentes de ciclo Uno, texto de Diana Ríos, estudiante de tercer semestre de la LEBECS, UDEC, Cundinamarca, en 2013.

6 El Colegio plantea en el PEI la formación ecopedagógica, "[...] entendida como la búsqueda permanente de estrategias formativas con pertinencia para el territorio, la consolidación de comunidad y la experimentación permanente de proyectos articuladores por cada ciclo escolar adecuados a las condiciones e intereses de los niños y niñas participantes. Estos proyectos abarcan la dimensión personal, social y ambiental". Documento "Horizonte institucional", PEI, Colegio Las Violetas, IED.

social, entendido el primero como el reconocimiento de uno mismo y el segundo como las relaciones de interacción con los demás.

○ ENTORNO PERSONAL: DEL EXTRAÑO AL CÓMPLICE⁷

Responder a la pregunta ¿Quién es el otro?, es sentir ese otro como “alguien concreto, como un sujeto que es capaz de mantener una relación viva, existencial, dialéctica, con el mundo y con los demás” (Mélich, 1997, p. 165).

Para resolver estas preguntas planteamos como categorías cinco dimensiones del ser humano, a saber: ética, comunicativa, estética, corporal y cognitiva; con el fin de enfatizar en la complejidad del ser. Se esboza una postura frente a cada una, la cual orienta nuestra praxis.

○ CAPACIDAD COMUNICATIVA

“Niños, hoy vamos a ver la letra eme”. “Profe, ¿esa me sirve para escribir zapato?
Es que ayer me compraron unos”. *Diálogo entre maestra y estudiante*

En nuestro marco comprendemos la lectura y la escritura como la apropiación, comprensión y transformación del mundo en interacción permanente con el pensamiento, la acción, el lenguaje y la realidad. No es posible la división entre estos elementos; si ello sucede se niega a los niños la posibilidad de ejercer su ciudadanía, limitando su posibilidad de pensar, repensar, construir y reconstruir la propia vivencia (Freire, 2001). Reconocemos que los niños llegan a la escuela con unos saberes previos sobre el lenguaje y que hacen hipótesis acerca de cómo funciona. Dichas evidencias se revelan en su progresivo intento por escribir convencionalmente (Teberosky, 2003); a estos intentos, Freinet (1979) los denomina “tanteo experimental”, que no es más que la forma natural en que los seres humanos se apropian del mundo.

Un aspecto igualmente importante es el reconocimiento de múltiples lenguajes en el espacio escolar. La imagen, junto con el garabateo, es la primera representación que hace el niño del mundo; además de ser un lenguaje que está permanentemente a su alcance por medio de la televisión, el cine o las vallas publicitarias. Este lenguaje reconfigura nuevas formas de interacción, ideologías y valores, razón por la cual es necesario incorporarlo al sistema educativo desde la alfabetización visual (Ferrés, 1999, citado en Coll, 2005).

○ CAPACIDAD COGNITIVA

“¿Cuál es el animal que más dientes tiene?” Después de esta pregunta se escucharon las voces de niños y niñas que sin cesar gritaban nombres de animales: “Profe, ¡el tiburón!” “ ¡El tigre dientes de sable!” “ ¡La piraña!” De repente, desde el fondo del salón se escuchó una voz que dijo: “No, profe, es el ratón Pérez”.

Las investigaciones realizadas acerca del desarrollo en las diferentes dimensiones humanas planteada por psicólogos y pedagogos (Puche & Cols, 2003; Freinet, 1982; Tonucci, 1999; Ferreira, 1997; Teberosky, 2003), ponen de manifiesto que el niño desde muy temprana edad opera herramientas cognitivas complejas y esenciales para acceder al conocimiento y apropiación de su entorno social y natural. De esta forma, cuando el niño ingresa al sistema educativo ya ha construido explicaciones acerca de los fenómenos que observa y vive. La literatura y la vida misma están plagadas de ejemplos que sustentan dichas afirmaciones. Con relación al lenguaje, esto se evidencia en los errores que comete el niño en la conjugación de verbos irregulares, lo que sólo muestra el reconocimiento de reglas gramaticales que el niño utiliza (Tonucci, 1999). Con relación a estrategias cognitivas como la inferencia, la formulación de hipótesis, entre otras; estudios desde la psicología educativa ponen de manifiesto cómo los niños de algunos meses de edad reaccionan a la novedad frente a modificaciones ambientales o de objetos con los cuales han tenido experiencia previa (Puche & Cols, 2003).

7 Ver caracterización de grado primero, jornada de la mañana, realizada en 2012; y caracterización de grado segundo, realizada en 2013.

○ CAPACIDAD CORPORAL

“¡Cállense y siéntense!” “¡Profe, quiero ir al baño!”
 “¡Ustedes ya saben... la salida al baño es a las nueves!” *Diálogo entre estudiantes y maestra*

El niño pasa la mayor parte del tiempo sentado, lo que conlleva a que este ser humano en formación transfiera al espaldar de la silla una tarea que él mismo debería cumplir, es decir, erguir su cuerpo. Es así como se desliga de su estructura material (su cuerpo) que deja de ser canal de experiencias y pasa a convertirse en depósito de información proveniente de las diferentes disciplinas. El cuerpo se vincula al conocimiento desde su sedentarización y aquietamiento (Pedraza, p. 44, 2010).

Este error garrafal del sistema educativo impide ver en la práctica al cuerpo como contenedor de las múltiples dimensiones del ser humano, es decir, como “una unidad indisoluble” (Betharat, p. 1, 2006).

En la construcción curricular se debería proponer el cuerpo como protagonista de todos los aprendizajes académicos y para la vida, ya que toda la información que proviene del medio llega a las personas a través de los diversos sistemas perceptivos: la vista, el olfato, el gusto, el oído, el tacto, los músculos. Esta información es permanentemente interpretada y reorganizada por el cerebro, principal órgano de subjetivación (Pinillos, 2003). Dicha interpretación y asociación de información depende de las experiencias previas; experiencias que son vividas con el cuerpo.

“El cuerpo no tiene memoria, el cuerpo es memoria” (Janov, 1979); de ahí que no es sólo un rompecabezas de huesos, es un fenómeno cultural, social e histórico (Scharagrodsky, 2008).

Observar el cuerpo y sus señales, que hablan de la historia y la construcción de un ser humano, hace que se respeten los ritmos, los espacios y las fuerzas. Ritmos de aprendizaje del baile, de la escritura, de la lectura; espacios de conocimiento como la calle, el patio, la familia, el barrio, el laboratorio, las salas de informática, tecnología y de inglés; la fuerza de aprender, de querer, de soñar, de jugar.

○ CAPACIDAD ESTÉTICA

—Chicos, ¡dibujen un paisaje!
 —Andrea, ¡quién le dijo que el sol era violeta!, salga y lo mira a ver si es así. *Anécdota de aula*

La estética se define como la forma de organizar pensamiento, sentimiento y percepción en forma de expresión (Lowenfeld & Brittain, p. 48). Para desarrollar la conciencia estética, entonces, se hace necesario educar la sensibilidad de las personas con relación a lo perceptivo, a lo intelectual y a lo emocional para que se integren en un todo organizado armoniosamente (*Ibid.*, pág. 337).

La estética no se puede separar del desarrollo de la creatividad, ya que toda actividad creadora implica el uso de capacidades perceptuales, intelectuales y sensoriales (*Ibid.*, pág. 338).

Los niños y niñas son seres creativos por naturaleza; imaginan, curiosean, son espontáneos y tienen facilidad para expresar y comunicar su visión del mundo a través de sus producciones. Su proceso creativo no se restringe a las artes, por el contrario, se asocia a la solución de problemas, identificación de nuevos problemas y generación de múltiples posibilidades de respuesta en diversos contextos (Seltzer & Bentley, 2000, pág. 39).

La producción creativa de un niño es su aporte individual a la vida, en esta medida debe ser recibida en un espacio de agrado y de aceptación, minimizando las restricciones psicológicas y físicas que inhiben su curiosidad natural y su interés por explorar.

CAPACIDAD ÉTICA

—Los niños tienen derechos que fueron proclamados en 1998 (profesora en la cátedra de DDHH).
 —¿Usted era el que estaba molestando?, ¿se queda sin descanso?
La profesora, antes de la hora de descanso

La ética habla de principios que guían la acción y la toma de decisiones en la vida cotidiana; así que está estrechamente relacionada con la forma en que asumimos los conflictos y con la capacidad de reconocer a los otros.

La pregunta por lo ético, en el espacio escolar, conlleva a pensar en la autonomía como intención pedagógica. Por lo general, cuando un niño comete un error se acude a la sanción expiatoria, entendida como castigo (positivo o negativo) que pocas veces tiene que ver con la acción realizada y que no abre espacios para el aprendizaje de otros comportamientos alternativos o que reparen los efectos del error. Esta sanción está fundamentada en la coacción, la cual no promueve el desarrollo de la autonomía ya que hace que el niño espere el control externo para actuar. Por el contrario, cuando se genera un espacio en el que los niños pueden autorregularse se observa que realizan acciones tales como compartir, ser solidarios o cumplir con acuerdos preestablecidos, teniendo como motivación principal el establecer vínculos de confianza mutua. Para ser autónomo, el niño necesita ser acompañado por un adulto que minimice su poder y que le ofrezca relaciones de cooperación mutua. En la medida en que se le permite tomar decisiones y aprender de los errores se desarrolla la autonomía. Cuando los niños cometen errores es importante que obtengan una sanción por reciprocidad, la cual busca reparar al afectado o dar solución al problema causado, siempre en un ambiente de cooperación mutua (Piaget, 1932, citado en Kamii & Devries, p. 30-31).

○ SELECCIÓN CULTURAL: ¿QUÉ ENSEÑAR?

La concepción de currículo hace que el pedagogo utilice un punto de vista particular para relacionar la sociedad con la educación, y de esta manera proporcionar los elementos que permitan a los niños y las niñas construir una forma de situarse en la sociedad.

El siguiente paso consistió en postular unos saberes comunes y esenciales a todas las disciplinas, los cuales se configuran y explicitan en la identificación de unos conocimientos, habilidades, actitudes y valores asociados a los mismos (Magendzo, 1996, p. 25). Estos aspectos los denominamos puntos de encuentro pedagógico.

Para “aterrizar” estas categorías en la praxis planteamos competencias y desempeños comunes que nos permitirían construir, posteriormente, la propuesta particular de cada maestro⁸.

La pregunta ¿Qué enseñar?, remite a pensar en la selección de contenidos. El currículo que planteamos es un currículo centrado en los procesos, más allá de un listado de temas. En grado primero y segundo, agrupamos algunas áreas en núcleos; de esta manera, en el horario de los niños se velan aspectos como: capacidades ciudadanas, pensamiento científico, lógica matemática y lenguajes, así como también artes, tecnología, informática y proyecto de cuerpo ciclo Uno (a este último espacio invitamos a los niños y las niñas de otros grados, pero, en 2013, sólo participó el grado primero).

○ LA ACCIÓN PEDAGÓGICA: ¿CÓMO ENSEÑAR?

A partir de los puntos de encuentro pedagógicos, cada maestro articuló estos conceptos disciplinares.

La metodología de la enseñanza debe poner en escena el enfoque pedagógico, la concepción curricular y los entornos planteados desde la ecopedagogía. Es por esta razón que se propone un diseño curricular problematizador que permite articular el contexto con la educación.

Presentamos tres elementos que comparten nuestra propuesta con las características esenciales de dicho diseño, planteadas por Magendzo (1996, pp. 235-262).

El conocimiento no se agota en lo informativo e introduce de manera global las dimensiones del ser humano, lo afectivo, lo social, lo político, lo corporal. Esto se evidencia en nuestra propuesta desde los puntos de encuentro pedagógicos como posibilidad de desplazarse en las acciones pedagógicas de los temas y las disciplinas hacia la integración de los entornos personal, social y ambiental. De igual manera, se evidencia en la organización de contenidos la primordialidad de los entornos social, ambiental y personal.

La propuesta despierta el gusto por aprender, preguntar y construir significados propios. Esto se refleja en la propuesta en la concepción de aula más allá de la “jaula”, de las cuatro paredes, que lleva al niño a experiencias reales con su entorno que posibiliten poner en común y reconfigurar su propia concepción del mundo.

⁸ Una versión de esta propuesta se propuso en el Consejo académico del Colegio en 2013, y se comenzó la construcción colectiva del currículo para los ciclos Uno, Dos, Tres, Cuatro y Cinco en la jornada pedagógica realizada el 7 de junio de 2013.

Los contenidos son organizados en contextos, ambientes o unidades de aprendizaje, con las cuales se pretenden dar respuesta a problemáticas identificadas en los tres entornos.

EL IMPACTO Y LA TRASFORMACIÓN: ¿QUÉ APRENDIMOS?

Durante el desarrollo de esta propuesta hemos encontrado dificultades y dudas provenientes de varios frentes. Por un lado, están los padres de familia que perciben que algo raro está pasando, que se preguntan: “¿Por qué no hay planas? ¿Por qué no hay tantas tareas? ¿Por qué sólo tienen cuatro cuadernos? ¿Por qué bailan tanto? ¿Por qué juegan tanto?” Desde la primera reunión de padres nos dimos a la tarea de presentar nuestra postura; algunos expresaban claramente su preocupación, “El año pasado iban más avanzados, ahora van muy lento, el trabajo se hace en el colegio y les queda mucho tiempo libre en la casa”. Lo que planteábamos no se ajustaba a su experiencia de aprendizaje de la lectura y de la escritura; y no había parecido con la metodología tradicional de corte memorístico centrada en la repetición de información; algo similar al concepto metaforizado de educación bancaria planteado por Freire, donde el depósito de información en los cerebros de los estudiantes es retirado –intacto– por los maestros en las evaluaciones.

Sumadas a las dudas de los padres, aparecieron las de los colegas. Una de las coordinadoras, acosada por los cuestionamientos que hacían todos los frentes de la institución, en 2012 lleva el caso ante el Consejo académico. Al principio, nos causó molestia, pero después lo vimos como una posibilidad de dar a conocer nuestra propuesta pedagógica. Si vista desde afuera causaba tanto revuelo... ¡algo debía estar pasando!

Para evaluarla, buscamos triangular la información que teníamos sobre los aprendizajes de los niños⁹, con la percepción de los padres y actores externos. Algunas veces sus opiniones coincidieron con las nuestras.

En cuanto a la metodología, planteaban cosas como: “Antes, se llenaba el cuaderno y ahora es más didáctico”. Con respecto a la percepción que los niños tienen de la escuela, se encontró, con base en dibujos y verbalizaciones de los niños, que es percibida como un lugar en el que comparten con sus amigos, juegan y establecen relaciones desde el afecto. Con relación a este último punto, un abuelo, dijo: “La relación con sus maestros es más de amigos, no les tienen miedo”. Igualmente, se encontró que los niños sienten que en el colegio aprenden.

En el cuadro de la página siguiente se narran algunas de las actividades propuestas junto con la evaluación de los aprendizajes desde la mirada de los niños, maestros, padres y actores externos.

○ CONCLUSIONES

El cambio más grande es tal vez la transformación de la concepción de infancia que teníamos como maestros. Reconocer al niño como alguien que sabe, y en palabras de Rebeca Puche, que “piensa bien”.

Los niños y las niñas han aprendido a leer y a escribir convencionalmente, utilizando una metodología y unos principios pedagógicos de respeto por sus momentos y ritmos de aprendizaje y sin usar planas.

Las calificaciones no han sido necesarias para evaluar. La retroalimentación permanente hace que su motivación por aprender se incentive.

Los niños y las niñas evidencian un desarrollo corporal avanzado. Las producciones de su trabajo desde la danza se han llevado dentro y fuera de la escuela; esto les ha permitido fortalecer su seguridad y mejorar su autopercepción.

Su capacidad de observación mejora, igual que su avidez por preguntar y por participar en las clases.

En la actualidad, los niños y las niñas de tercer grado son seres humanos afectuosos, que ofrecen disculpas cuando se equivocan, y que en ocasiones hasta sirven como mediadores en los conflictos de sus pares.

Cuando los docentes nos equivocamos; siempre, alguno de ellos hace comentarios que nos hacen caer en cuenta de nuestros errores o falta de atención.

Entorno	Problemática en torno a:	Intención pedagógica	Actividades realizadas	Logros alcanzados y aspectos por mejorar	Percepción de actores externos y de los padres
	Cuido y preservé la madre tierra.	<p>Reconocimiento de la madre tierra como un ser vivo que está conformado por las relaciones entre los elementos y los seres vivos que se encuentran en un espacio común: el planeta Tierra.</p> <p>Clasificación de basuras para evitar la contaminación de la Pachamama.</p> <p>Reconocimiento de las plantas como seres vivos.</p>	<p>Germinador: Proceso de observación de la germinación de una semilla. Los niños plantaron semillas en un semillero de compost fabricado por ellos mismos el año anterior.</p>	<p>Durante esta actividad, que se realizó durante varias semanas, los niños evidenciaron su capacidad de observación y comunicación. De igual manera, hicieron uso de sus habilidades para incorporar conocimientos de otras áreas (medidas de longitud). Registros de información realizados permitieron ver avances y dificultades en su habilidad para describir y para hacer comparaciones de sus hallazgos. Pudieron verificar paso a paso el proceso de crecimiento de las plantas como seres vivos.</p>	<p>Se mencionan aspectos como, "Mi hijo me dice que hay que cuidar la Pachamama; y yo le digo que qué es eso".</p> <p>"Mi hija me pone a separar la basura en dos canecas".</p> <p>En sus dibujos plasman el reconocimiento de sus paisajes; "las principales figuras las plasmaron en paisajes y se dibujaron en espacios abiertos".</p>
Entorno ambiental.			<p>Campaña de concienciación de clasificación de las basuras "Basura Cero". Los niños y las niñas, después de un proceso de formación en clasificación de las basuras, fueron a las casas cercanas al colegio y pusieron en común sus conocimientos con la comunidad. De igual manera, regalaban una bolsa negra y una blanca para motivar la clasificación de las basuras según el programa Basura Cero.</p>	<p>En esta actividad los niños afianzaron sus capacidades comunicativas y se reconocieron como actores sociales que aportan a su comunidad. Evidenciaron sus conocimientos sobre la clasificación de las basuras y la intención de esta acción en el cuidado de la Pachamama.</p> <p>Los niños reconocen la Pachamama y en sus casas los padres reportan que les hablan de ella y les sugieren realizar una clasificación de las basuras. Es necesario hacer más consciente la clasificación de las basuras en el espacio escolar, aunque reconocen el color de las canecas para clasificar la basura. Algunos, aún botan de manera automática las bolsas del refrigerio en el piso. Cuando en el refrigerio viene algún alimento contenido en un recipiente, lavan éste para después reutilizarlo.</p>	

			<p>Reconocimiento de los cuatro elementos de la naturaleza a través de experiencias vivenciales. Los niños y las niñas retomaron elementos de las técnicas y lenguajes artísticos; desarrollaron ejercicios creativos y plasmaron su percepción y sentir con relación a los elementos de la naturaleza.</p>	<p>Los niños tuvieron una experiencia desde ambientes que evocaron y centraron la conciencia sobre los elementos de la naturaleza: fuego, agua, aire y tierra que permitió afianzar sus procesos creativos. Cada uno se concentró en su esquema y en buscar los colores y pinceladas.</p>	
	Cuido de lo público.	<p>Reconocimiento de la escuela como un espacio público que es de todos y que es necesario cuidar, como elemento del planeta.</p>	<p>Visita a la antigua sede del Colegio Las Violetas. Se realizó una salida al antiguo colegio, con el fin de hacer un ejercicio comparativo entre los dos espacios y un compromiso escrito de cuidado de este espacio público.</p>	<p>Los niños pudieron hacer un ejercicio de cartografía social desde el colegio nuevo hasta el antiguo. Reconocieron la utilidad de los planos para ubicarse en la zona y marcar su recorrido; así como también para ubicar espacios importantes para su comunidad, como plazoletas, iglesias, comedores comunitarios, zonas verdes. De igual manera, pudieron ver un problema ambiental marcado en la comunidad: presencia de basuras en los espacios públicos. Realizaron en un ejercicio posterior, la identificación de causas y efectos de este problema, así como también la propuesta de soluciones al mismo. Si se pregunta: ¿De quién es el colegio?, Los estudiantes responden a coro: "De todos".</p>	
Entorno social	Cuido a los otros	<p>Reconocimiento del otro, de sus diferencias e igualdades. Despertar del sentido de empatía entre los seres humanos y las demás especies.</p>	<p>Muestra de danza en la UDEC, Fusagasugá. Después de un ejercicio arduo de ensayos y trabajo corporal, los niños y las niñas asistieron a la Universidad de Cundinamarca, en Fusagasugá, y compartieron su trabajo con estudiantes de dicha Universidad.</p>	<p>Los niños consideraron que el bailar frente a otros les posibilita ser más seguros, sentirse menos tímidos. De igual manera, plantean que les gusta bailar porque así aportan diversión a los otros.</p> <p>Por lo general, cuando llegan visitantes de la UDEC al Colegio, ellos hacen las veces de tutores que enseñan a bailar a los otros. Expresan que no importa cómo se haga, que se puede ir aprendiendo con la práctica y que la danza posibilita sentirse bien.</p>	<p>Los participantes mencionaron el interés de los niños por el cuidado de los otros, "Ahora aprenden más valores; mi hijo me corrige cuando digo malas palabras".</p> <p>"El profesor representa una figura de respeto a la cual acuden para solucionar sus conflictos, aunque si se les deja, ellos mismos llegan a acuerdos".</p>

Se muestran creativos, y a partir de modelos presentados o de marcos de posibilidades, hacen por lo general sus propios ajustes y aportes.

Algunos padres han entendido la propuesta pedagógica y en ocasiones la defienden frente a otros padres u otros docentes.

La propuesta de puntos de encuentro pedagógicos se llevó a Consejo académico en 2013; y se inició un proceso de reorganización curricular institucional con los aportes de los maestros de los diferentes ciclos y áreas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bertherat, T. (2006). *El cuerpo tiene sus razones*. Editorial Paidós.
- Coll, C. (2005). *Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información*. UOC Papers.
- Freire, P. (2001). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. España. Editorial Siglo XXI.
- Freinet, C. (1982). *Los métodos naturales*. Tomo I, II y III. Barcelona, Editorial Fontanella.
- Janov, A. (1979). *El grito primal*. España. Editorial Edhasa.
- Kamii, C. & Devries, R. (1995). *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- Lowenfeld, V. & Lambert, B. (1984). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.
- Magendzo, A. (1996). *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*. Colombia, PIIE.
- Melich, J. (1997). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. España. Editorial Anthropos.
- MEN (1994). "Ley General de Educación", Ley 115 de 1994.
- Pedraza, Z. (2010). *Saber, cuerpo y escuela*. En, *Revista CALLE 14*. Vol. 4, número 5, julio-diciembre de 2010.
- Pérez, R. (1994). *El currículum y sus componentes: hacia un modelo integrador*. Barcelona. Editorial Oikos-Tau.
- Pinillos, J. (2003). *La mente humana*. Editorial Temas de Hoy.
- Puche, R. Ordóñez, O., Correa, M., Orozco M., Otálora, Y. (2003). *El niño: científico, lector y escritor, matemático*. Cali. Universidad del Valle.
- Seltzer, K. & Bentley, T. (2000). *La era de la creatividad. Conocimientos y habilidades para una nueva sociedad*. España. Grupo Editorial Aula XXI.
- Scharagrodsky, P. (2008). "El cuerpo en la escuela". Ministerio de Ciencia y Tecnología. Programa de Capacitación Ministerial.
- Teberosky, A. (2003). *Propuesta constructivista para aprender a leer y a escribir*. España. Editorial Vicens Vives.
- Tonucci, F. (1999). *La investigación como alternativa a la enseñanza. ¿Enseñar o aprender?* Caracas. Laboratorio Educativo.

FE DE ERRATAS

Página 57: EL MURO DE LA EXPRESIÓN Y LA CONVIVENCIA.
Autores: Gladys Chacón, Vicente Ruiz y Sonia Cordero.
Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda.