

Gestión curricular e innovación en didácticas específicas

Gestión curricular e innovación en didácticas específicas

Coordinadoras académicas

Ginna Constanza Méndez y Edna Patricia López



Gestión curricular e innovación en didácticas específicas

ISBN: 978-958-5150-10-2 (digital)

Primera edición 2020

Coordinadoras académicas

© Ginna Constanza Méndez

© Edna Patricia López

Reservados todos los derechos

Prohibida la reproducción total o parcial de
esta obra



©Fundación Centro Internacional de Edu-
cación y Desarrollo Humano CINDE
Calle 93 # 45 A 31 - Barrio La Castellana
Bogotá, Colombia.

PBX: (571) 745 1717

www.cinde.org.co

Alejandro Acosta Ayerbe

Director General

Alba Lucía Bernal Cerquera

Editora

Daniela Echeverry

Corrección de estilo

Johny Adrián Díaz Espitia

Portada, diseño editorial y diagramación

Bogotá, Colombia 2020

Gestión curricular en didácticas específicas / Fundación C INDE.- 1 edición.
Bogotá : CINDE, 2020.
132 p.: 17 X 24 cm
Incluye referencias bibliográficas: pp. 271-301.

ISBN: 978-958-5150-10-2 (digital).

1. Educación - Colombia. 2. Pedagogía - Colombia. 3. Pensamiento
didáctico. 4. Práctica pedagógica. 5. Enseñanza y aprendizaje.

1 CINDE

371. SCDD 21

Catalogación de la publicación – Fundación Centro Internacional de Educación
y Desarrollo Humano 2014. Centro de documentación sede Bogotá.

Noviembre / 2020

Contenido

Presentación	9
Parte 1. Gestión Curricular	13
Práctica reflexiva docente e implementación del currículos	15
Construcción social de ciudadanía y campamentos juveniles, una aventura desde la escuela	25
Educación para la paz desde una perspectiva socioambiental	39
Comprensión de la inclusión escolar desde un dispositivo construido socialmente	55
Oralidad, lectura y escritura, una cuestión de afecto desde la familia y la escuela	69
Parte 2. Innovación didáctica	75
La escuela y sus aportes en la construcción de territorio y memoria histórica	77
Articulación entre el modelo pedagógico y el plan de estudios en el área de ciencias naturales en ciclo cinco	87

Implementación de una <i>app</i> que incentive la interpretación de textos	95
Propuesta de proyecto transdisciplinar de aula mediado por tic a partir del interés de aprendizaje de los estudiantes	103
Currículo, sujetos, contexto y problemas de la enseñanza. Dos reflexiones en torno a los resultados del Diplomado en Innovación en Didácticas Específicas y Gestión Curricular	119

Presentación

Ginna Constanza Méndez¹

El presente libro constituye el resultado de un proceso de cualificación docente con profesores, profesoras y directivos que desempeñan su quehacer en el sector oficial de diferentes localidades de Bogotá. Este proceso responde a la iniciativa conjunta entre la Secretaría Distrital de Educación (SED) y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde), en el marco del Diplomado en Innovación en Didácticas Específicas y Gestión Curricular que tuvo lugar durante el segundo semestre del 2019.

La propuesta de formación buscó promover un ejercicio permanente de reflexión sobre las prácticas pedagógicas y su sistematización, y generar un análisis a partir de la relación currículo-enseñanza que derivó en el diseño y la implementación de propuestas de innovación curricular y didáctica. La *innovación* se entiende en términos de *cocreación* a partir del reconocimiento de los contextos educativos y la generación conjunta de saber pedagógico, conducente a la toma de decisiones para la transformación y el mejoramiento tanto de los procesos orientados a la gestión del currículo como de las prácticas de enseñanza. En este sentido, la innovación educativa y pedagógica se entiende como un proceso intencionado en la solución de un problema para transformar las prácticas que se articulan con procesos de investigación-formación que aportan a la producción de conocimiento en relación con sus propios desarrollos.

En la reflexión sobre la práctica pedagógica, si bien se retomaron elementos provenientes de las teorías curriculares y de la literatura reciente

¹ Docente-investigadora del Cinde. Doctoranda de Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. Magíster en Educación de la UPN. Especialista en Pedagogía de la UPN y Licenciada en Filosofía de la Uniminuto.

sobre la didáctica y las didácticas específicas, estos se pusieron en tensión con las prácticas, características y necesidades de los contextos, los cuales fueron leídos a través de cartografías sociocurriculares que permitieron identificar temas o problemas comunes entre localidades geoespacialmente cercanas, que a su vez constituyeron los territorios y rutas de análisis y reflexión interinstitucional.

De esta manera, se inicia el ejercicio de *cocreación* y generación conjunta de saber pedagógico, potenciada por la implementación metodológica de *diálogos itinerantes*, con los que se propició el intercambio de experiencias interinstitucionalmente con el fin de reconocer y articular sujetos, contextos, contenidos, estrategias, entre otros aspectos, que condujeron al diseño y la implementación de las propuestas curriculares y didácticas que se presentan aquí.

De otro lado, es importante aclarar que, para efectos de la organización de las propuestas y experiencias, se discriminó por campos de estudio el componente curricular y el didáctico. No obstante, esto se hace tras asumir que el currículo representa los valores sociales, políticos, económicos y culturales escogidos o deseables por los miembros de determinada sociedad que se espera sean transmitidos o reproducidos a través del proceso educativo y reflejados en la relación que se plantea entre el conocimiento (teoría), que allí circula, y la acción (práctica) en la vida de las personas. La didáctica, sin perder su carácter autónomo, en términos de la disciplina que se ocupa del discurso y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza, hace parte de la reflexión curricular frente a contenidos, metodologías, estrategias y recursos propios de las disciplinas del conocimiento, al igual que de apuestas inter o transdisciplinares.

Con estas claridades frente al proceso, los lectores y las lectoras se van a encontrar con dos capítulos: el primero, relativo al componente de *gestión curricular* y el segundo, acerca del componente de *innovación didáctica*. Los trabajos realizados y expuestos aquí dan cuenta de proyectos de aula, documentación de experiencias, propuestas curriculares y propues-

tas didácticas. Valga resaltar que, en todos los casos, como ya se anotó, los ejercicios respondieron a un trabajo interinstitucional que condujo a análisis relacionales, y estos, a su vez, a procesos de implementación.

El capítulo de *gestión curricular* está compuesto por cinco de los nueve trabajos documentados, y su característica principal es la transversalidad de problemáticas o aspectos de carácter formativo, como formación ciudadana, educación para la paz, educación ambiental, inclusión escolar y fortalecimiento de la relación familia-escuela. Por su parte, los cuatro trabajos documentados en el capítulo de *innovación didáctica* se caracterizan principalmente por abordajes de carácter interdisciplinar e implementación de propuestas basadas en estrategias para el mejoramiento del aprendizaje, y el desarrollo de capacidades y competencias de los estudiantes. Los temas que aquí se problematizan responden a territorio y memoria histórica, y estrategias didácticas apoyadas en mediaciones tecnológicas para el mejoramiento de la lectura crítica y la motivación por el aprendizaje. Cabe mencionar que en cada uno de los capítulos se relaciona al menos un trabajo cuya preocupación tanto curricular como didáctica interpela la coherencia formativa y de las prácticas de enseñanza disciplinar en relación con los modelos pedagógicos de las instituciones educativas.

Finalmente, se agradece especialmente a los participantes del Diplomado por todos los saberes que nos comparten a través de este medio, sin duda un gran aporte desde el aula y la escuela a la educación básica y media en el país. De la misma manera, se extiende una felicitación más que merecida por el compromiso y la rigurosidad tanto en el proceso de cualificación como en el diseño y la implementación de los trabajos.

Parte 1. Gestión curricular

Práctica reflexiva docente e implementación del currículo

Sandra Janneth Benavides Acuña, Israel Bocanegra Parra, Doris Caicedo Vásquez, Fernanda Cano Luisa, Chacón Cárdenas María Elsa, José Jiménez Juan, William Ricardo Pachón María Victoria Páez Cabarcas, Alba Irene Poveda Ávila, Nancy Zárate Fariás

En el marco del Diplomado cursado en el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde) con el apoyo de la Secretaría de Educación Distrital (SED), se plantea la posibilidad de realizar un proyecto de aula que permita abordar diferentes temáticas relevantes al objetivo del Diplomado. En esa línea, los integrantes del grupo “La Chispa Adecuada”, diez en total, siete docentes de diferentes grados y áreas, y tres directivos docentes coordinadores, iniciaron la tarea de encontrar puntos comunes que permitieran identificar una problemática y plantear alternativas para mejorar las condiciones que se presentaban en las ocho instituciones de las que hacen parte.

Al iniciar el diálogo sobre las realidades presentadas en los diferentes colegios, se identificó que en las instituciones educativas se estructuran los proyectos educativos institucionales (PEI), su misión y visión según los modelos pedagógicos y se elaboran los planes de estudio acordes a estos. Sin embargo, en la práctica se evidencia que cada docente hace su trabajo en el aula sin tener en cuenta completamente las metas que el colegio en donde se encuentra laborando ha establecido para la población que atiende, que, en teoría, han sido construidas a partir de un análisis de contexto social, económico, académico, convivencial, y de proyección a futuro del individuo y de la comunidad.

Esta ruptura entre lo que el profesor hace en el aula, donde prioriza contenidos y didácticas tradicionales, y lo que los colegios plantean

en sus PEI para la formación integral de sus estudiantes se constituye en nuestro objeto de estudio. A partir de esto, se propone como objetivo caracterizar la articulación de las prácticas de los docentes en el aula con la propuesta de horizonte institucional, modelo pedagógico y perfil del estudiante establecidos en los PEI de los ocho colegios públicos participantes en la investigación: Alberto Lleras Camargo, Ramón de Zubiría, Tibabuyes Universal y Nueva Zelandia de la localidad de Suba; Agustín Fernández de la localidad de Usaquén; Costa Rica y Carlo Federici de la localidad de Fontibón; y Simón Bolívar de Engativá.

FUNDAMENTACIÓN

Para iniciar el proyecto planteado en el marco del Diplomado en Innovación en Didácticas Específicas y Gestión Curricular, se realizó tanto un breve rastreo por investigaciones sobre la práctica pedagógica, como una conceptualización de los términos que se consideraron relevantes para el caso, algunos de los cuales constituyeron categorías de reflexión.

Así, en el artículo “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión”, escrito por García, Loredó y Carranza (2008), se describe la práctica docente como una actividad dinámica y reflexiva que lleva implícitos los hechos ocurridos en la interacción entre docentes y estudiantes, incluyendo la intervención pedagógica antes y después de todo proceso educativo. De esta manera, se propone una indagación desde dimensiones que permitan evaluar la práctica educativa de los docentes: el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza, la interacción educativa dentro del aula y la reflexión sobre los resultados alcanzados (García, Loredó, Carranza, 2008, p. 2).

En cuanto al currículo, se tomó el texto de Posner (2004) que trata de la relación entre lo esperado en el currículo establecido y las acciones de los docentes. En términos del autor,

Cuando la directiva establece que el currículo de una escuela del distrito consiste en un conjunto particular de estándares, significa que la directiva escolar espera que los profesores del distrito enseñen de tal forma que alcancen esos estándares. Luego, la directiva hace a los profesores responsables de los resultados, pero no de los métodos. (Posner, 2004, p. 12)

Posteriormente, se inició la articulación entre el concepto de currículo y la práctica pedagógica desde la perspectiva de Gimeno Sacristán (1998), para quien el currículo adquiere sentido a través de las prácticas y actividades realizadas por alumnos y profesores. Según lo anterior, se debe ver y analizar el currículo como un proceso siempre en acción. En esta misma dirección, la práctica pedagógica es fundamental, dado que es a través de esta que se hace realidad y se plasma lo proyectado curricularmente (Sacristán, 1998, p. 3).

Por último, Fauré, en su presentación *En aprender a ser. La educación del futuro* (1972), plantea que “el desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos” (p. 16); así, para formar a este hombre completo es necesario dejar de dividir la educación al afirmar que “ya no se trata de adquirir aisladamente conocimientos definitivos, sino de prepararse para elaborar, a lo largo de la vida, un saber en constante evolución y de *aprender a ser*” (Faure, 1972, p. 17).

Lo anterior deja claro que la formación integral debe ser objetivo de todas las escuelas; esta meta se establece para Colombia en la Ley General de Educación de 1994.

DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN

La propuesta y el desarrollo metodológico sobre la caracterización de la gestión curricular se ubica en una perspectiva cualitativa, apoyada en revisión documental y cuestionarios en los que convergen las percepciones, experiencias y expectativas de padres de familia, estudiantes, docentes y directivos docentes pertenecientes a las comunidades educativas de los

ocho colegios de cuatro localidades de Bogotá: Fontibón, Suba, Engativá y Usaquén.

Se realizaron tres cartografías con el fin de caracterizar e identificar las instituciones participantes en el estudio: una cartografía social a partir de la caracterización de las localidades, las condiciones sociales, familiares y económicas de las instituciones en el marco de cada localidad; una cartografía institucional a partir del análisis documental de los PEI de los colegios, caracterizando sus nombres, la misión, visión, perfil del estudiante, y encontrando puntos de encuentro y diferencias; y por último, una cartografía curricular a partir del análisis documental de los modelos pedagógicos de los diferentes colegios.

En la cartografía curricular, se realizó un corto análisis de la estructura curricular institucional según Shirley Grundy (1991), y se aplicó una prueba elaborada por el Instituto Merani con el fin de identificar las características de las prácticas docentes de los participantes en cada colegio para relacionarlas con el modelo pedagógico establecido en la institución. De la misma manera, se aplicó un cuestionario a estudiantes, padres y docentes de las ocho instituciones con el fin de conocer percepciones sobre las prácticas pedagógicas referidas a didáctica, metodología, evaluaciones y las tareas que se dejan en el colegio. Como parte de esta cartografía curricular, se aplicó un segundo cuestionario a directivos y docentes en el que se indagó sobre las problemáticas y posibles alternativas de manejo frente a la forma como los docentes articulan su práctica con el horizonte institucional en relación con la práctica y la formación integral que plantean los PEI.

De esta manera, el proyecto desde lo metodológico correspondió a una cartografía social pedagógica que, según Barragán y Amador (2014), constituye una metodología que cualquier grupo de maestros o maestras comprometidos con la calidad de la educación y la liberación pueden llevar a cabo. Sobre la cartografía social Barragán y Amador (2014) introducen aspectos directamente relacionados con las comunidades educativas,

afirmando que la cartografía social pedagógica se vale de instrumentos vivenciales y técnicos para que los participantes construyan criterios que les permitan relacionar necesidades, experiencias y proyecciones a futuro alrededor de problemas específicos, los agentes implicados y el territorio, como se proyectó el ejercicio en nuestro proceso de indagación.

En cuanto a los instrumentos utilizados, predominó el cuestionario por su versatilidad para tratar datos cualitativos y cuantitativos, y porque posibilita la consulta de una población más amplia de manera ágil: “La finalidad del cuestionario es obtener, de manera sistemática y ordenada, información acerca de la población con la que se trabaja, sobre las variables objeto de la investigación o evaluación” (Muñoz, 2003). De la misma manera, como lo señalan Hernández, Fernández y Baptista (2010), el cuestionario ayuda a obtener información en contextos o situaciones de forma exhaustiva, “al tratarse de seres humanos los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes” (p. 583).

El trabajo de campo se desarrolló en cuatro fases: en la primera, se realizó un análisis documental de algunos aspectos del PEI de cada una de las instituciones; en la segunda, se aplicó la prueba de modelo pedagógico del Instituto Alberto Merani; en la tercera, se elaboraron y aplicaron los cuestionarios a estudiantes, padres y docentes, teniendo en cuenta los aspectos señalados. Al revisar los elementos recurrentes, se dio paso a la cuarta fase, con la elaboración y aplicación del tercer instrumento (cuestionario 2) dirigido a docentes y directivos docentes.

Estos ámbitos se relacionan con tres procesos del proyecto: el problema y la pregunta de indagación, los objetivos del estudio y el marco conceptual que lo orientó. Para desarrollar la segunda parte, se realizó la visita a algunas de las instituciones educativas de las cuatro localidades para conocer tanto el contexto, como inquietudes de los docentes participantes. Finalmente, se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas diri-

gido a docentes y directivos docentes de las instituciones, denominado cuestionario 2, descrito anteriormente.

La revisión bibliográfica se ha centrado en las palabras clave, la conceptualización de formación integral, currículo y práctica pedagógica, lo cual permitió identificar hallazgos, establecer recomendaciones y desafíos con el fin de incidir en el mejoramiento de la educación que se ofrece en cada uno de los ocho colegios participantes en el proyecto.

HALLAZGOS Y RECOMENDACIONES

Al realizar la cartografía social de cada una de las ocho instituciones pertenecientes a cuatro de las veinte localidades mencionadas, se logró cambiar el imaginario de los integrantes del grupo de trabajo, pues el diálogo permitió identificar situaciones de orden público, pandillas y grupos delincuenciales que en mayor o menor grado permean la labor académica sin diferencias significativas entre las localidades.

Otra situación que se evidenció fue la multiplicidad de características que reúne la población escolar, con situaciones particulares familiares, de aprendizaje, salud física y mental, que en la gran mayoría de los casos no tienen la atención médica o psicológica requerida oportunamente. A pesar o gracias a estas condiciones, docentes y estudiantes procuran hacer su mejor esfuerzo.

En la revisión del horizonte institucional se encontraron elementos similares en las ocho instituciones; el modelo pedagógico que se plantea en los documentos es constructivista, en su mayoría con enfoque de aprendizaje significativo y pedagogía dialogante, basando sus procesos cognitivos en los aprendizajes o conocimiento previos. Al aplicar la encuesta Merani de modelo pedagógico para evidenciar si las prácticas de aula corresponden a dicho modelo, los resultados no fueron concluyentes, ya que reflejaron que los docentes utilizan elementos en su práctica de aula que pueden ser identificados como pedagogía tradicional, enfoques

constructivistas y conceptuales. La duda surge frente a cuáles son las motivaciones que llevan a los docentes a tener una u otra tendencia en su práctica, lo cual podría ser debido a hechos aislados o a la planeación intencionada sobre su práctica.

Por lo anterior, es importante en la revisión del diseño curricular de las instituciones hacer el análisis más amplio de los resultados, identificar puntos de encuentro y realizar acciones que permitan incidir sobre la práctica pedagógica en el aula para que se realice de forma coherente, intencionada y clara.

Los documentos de horizonte institucional y manual de convivencia constituyen elementos de juicio, pero no de planeación y proyección para la formación integral de los estudiantes. En cuanto a los perfiles institucionales de los estudiantes, están orientados a la formación integral, potenciando la educación en valores, competencias comunicativas y ciudadanas, con el deseo de que estos puedan impactar de manera positiva su entorno a futuro. Sin embargo, los integrantes de la comunidad perciben de manera diferente la formación integral: mientras que para los padres se centra en la formación académica, los estudiantes presumen que la formación en valores y convivencia será parte de su formación integral. Aunque conceptualmente los docentes tienen claro que la formación integral se refiere a las dimensiones del ser humano, en la práctica se favorece lo cognitivo y conceptual frente a lo axiológico. Otro aspecto para tener en cuenta es que, en general, los integrantes de la comunidad educativa no tienen claro el perfil del estudiante de la institución.

Después de consolidar la información obtenida en los diferentes instrumentos, se realizan las siguientes recomendaciones para que puedan ser tenidas en cuenta en los equipos directivos con el fin de organizar el trabajo institucional de manera que se relacione la práctica pedagógica con el horizonte institucional, y se armonice el *qué* con el *cómo* en el proceso de formación integral de los estudiantes:

- Es importante incluir en la agenda de las semanas de desarrollo institucional el tema de la relación que existe entre el horizonte institucional, la práctica pedagógica y la formación integral del estudiante para establecer rutas de acción que permitan hacerlo viable y relacionar de manera directa la práctica pedagógica con los intereses institucionales.
- Los docentes consideran relevante la formación en valores como elemento indispensable para aportar al perfil del estudiante que las instituciones desean presentar a la sociedad. Esta formación en valores no es inherente a la práctica pedagógica, por lo cual se hace necesario planear y establecer rutas de trabajo para lograr este objetivo desde las diferentes áreas.
- Se debe reconocer el potencial de los proyectos transversales, pedagógicos y de aula que han estado funcionando en las instituciones con el fin de articularlos con el horizonte institucional y así contribuir desde estos a la formación integral de los estudiantes.
- Los proyectos pedagógicos sobre los que se pregunta a docentes y directivos docentes se constituyen como tal desde varias miradas: para los rectores, como el proyecto al cual se le asigna presupuesto; para los coordinadores, como la aplicación de programas de la Secretaría de Educación; y para los docentes, como sus proyectos individuales de área o de aula. Sin embargo, no se evidencia que representen un elemento que favorezca la formación integral de los estudiantes, como lo indica la Ley General de Educación, ni que tengan una transversalización intencionada en la práctica.
- Es importante establecer dentro de los tiempos institucionales espacios para que se posibiliten encuentros de docentes y puedan articular los proyectos institucionales de manera eficaz, evitando que sean esfuerzos individuales dispersos.
- Los directivos docentes indican que hay espacios institucionales para las reuniones y discusiones sobre horizonte institucional y currículo; sin embargo, los docentes dicen que falta tiempo durante las reu-

niones debido al diligenciamiento de formatos que no permiten que fluya el diálogo.

- Al reconocer que en la formación integral prevalece lo conceptual y cognitivo, se hace necesario tener claro en las instituciones y en las comunidades a qué se refiere la formación integral y llevar a cabo los ajustes curriculares para que se alcance durante el proceso educativo.
- Es fundamental socializar e integrar a los padres de familia y los estudiantes al colegio desde el conocimiento del PEI y las características de la formación que recibirán como meta a alcanzar, y que la matrícula no se constituya en un requisito por cumplir, y la estancia en el colegio, en un tiempo de cuidado físico de los estudiantes.

DESAFÍOS

1. Que las instituciones educativas participantes en el estudio analicen los resultados obtenidos en la investigación, y realicen autoevaluación y autocrítica de los aspectos revisados con el fin de armonizar las propuestas según el entorno y la comunidad que albergan.
2. Entablar un diálogo bilateral entre los directivos docentes y los docentes, al igual que entre docentes y estudiantes, que permita aportar elementos y encaminarse en conjunto a un mismo fin que favorezca la formación integral de los estudiantes y no solamente los contenidos.
3. Revisar los modelos pedagógicos a implementar en los colegios desde una mirada aplicada a las necesidades y características de los contextos institucionales.

REFERENCIAS

- Faure, E., Herrera F., Kaddoura, A. R. y Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M. y Ward, F. C. (1972). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza/Unesco.
- García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, especial. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Ediciones Morata.
- Hernández, R. S., Fernández C. C. y Baptista P. L. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Muñoz, T. G. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- Posner, G. (2004). *Análisis del currículo*. McGraw-Hill.
- Sacristán, G. (1998). *El curriculum, una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.

Construcción social de ciudadanía y campamentos juveniles, una aventura desde la escuela

*Amparo Galindo Urrego, Andrea Adelaida Navarrete Forero, Deisy Yasmine González Rojas,
Jaqueline Rocto Rojas Uribe, José del Tránsito Peña Moreno, Lorenzo Julio Flérez González*

La ciudadanía es entendida como la pertenencia de un sujeto a su ciudad y sus diversos componentes, en los que se reflejan beneficios y compromisos que se enmarcan en lo que se valida como derechos y deberes. Desde las instituciones educativas se afianza la concepción de ciudadanía, concientizando a los educandos acerca de la relevancia que tienen las reglas para la convivencia en comunidad a partir de la generación de espacios que coadyuven en el ejercicio práctico y preparatorio para su relación e interacción como individuos dentro de una colectividad. Por ello, el objeto de la educación no debe ser el conocimiento de la norma, pues esta posibilita cambios o reformas, sino la interiorización de la esencia del concepto “norma”, ya que este permite la conducción, aprehensión y comprensión de que la vida en sociedad solo se logra bajo un principio de armonía mediante el cumplimiento de normas o acuerdos para una convivencia armónica que además implique obligaciones de acto.

Esto conduce a contemplar los campamentos juveniles como una experiencia que suscita el desarrollo psicosocial y psicoemocional de los estudiantes, permitiéndoles adquirir y desarrollar *habilidades para la vida*²

2 Al respecto, Leonardo Mantilla Castellanos en *Habilidades para la vida, una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas sociales* (1999) relaciona las habilidades para la vida con el concepto de competencia psicosocial, es decir, la habilidad que tiene una persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria. Las destrezas psicosociales permiten a las personas transformar conocimientos, actitudes y valores en habilidades, es decir, saber qué hacer y cómo hacerlo.

como el autoconocimiento, la comunicación asertiva, la toma de decisiones acertada, el manejo emocional y la empatía, entre otras. Estas habilidades refuerzan de manera positiva la capacidad que tienen los colegas de modificar conductas inadecuadas³ que pueden llegar a afectar sus relaciones interpersonales y consigo mismos, además de que pueden llegar a forjar estilos de vida poco saludables.

A partir de lo expuesto, el presente escrito documenta las experiencias significativas de los campamentos escolares como aporte a la construcción de ciudadanía social desde las posturas de Thomas Marshall y Abraham Magendzo, proyecto formulado en el Diplomado en Innovación en Didácticas Específicas y Gestión Curricular de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) y la Universidad Pedagógica Nacional. Esta documentación se esboza en un enfoque cualitativo a partir de la observación directa y la recolección de relatos de docentes, estudiantes y padres de familia de las siguientes instituciones educativas distritales de Bogotá: Provincia de Quebec, Alexander Fleming y Florentino González, de las localidades de Usme, Rafael Uribe Uribe y San Cristóbal sur, respectivamente.

A lo largo de esta narrativa nos proponemos presentar el aporte de los campamentos juveniles a la construcción de ciudadanía en sus diferentes manifestaciones. Para esto abordaremos cuatro momentos: el primero presenta los contextos en los cuales se desarrollaron las experiencias significativas en cada una de las tres instituciones educativas distritales; el segundo recoge los antecedentes bajo los cuales se gestaron los campamentos; en el tercer momento se narran las vivencias desde las perspectivas de los docentes, estudiantes y padres de familia; finalmente, el cuarto momento presenta las apreciaciones asociadas a las vivencias.

3 Como agresiones físicas y verbales, comunicación no asertiva, impulsividad, dependencia excesiva hacia el otro, conducta dogmática, conducta rígida, falta de confianza en sí mismo, entre otras.

DOCUMENTACIÓN DE CAMPAMENTOS JUVENILES EN TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS DISTRITALES

La documentación de los “campamentos juveniles” como experiencia significativa para construir ciudadanía se llevó a cabo en cuatro momentos, los cuales registran las experiencias obtenidas por estudiantes, docentes y padres de familia de las instituciones educativas Provincia de Quebec, Alexander Fleming y Florentino González, con el propósito de desarrollar diferentes habilidades que promueven y dinamizan la construcción del aprendizaje significativo y el reconocimiento de la existencia del otro como ser individual y a la vez ser social en y para nuestra propia vida. En la figura 1 se presenta la documentación significativa de los campamentos juveniles en tres instituciones educativas distritales.



Figura 1. Momentos que se llevaron a cabo para documentar las experiencias significativas de los “campamentos juveniles” en los colegios Provincia de Quebec IED, Florentino González IED y Alexander Fleming IED

Fuente: elaboración propia

PRIMER MOMENTO: CONTEXTUALIZACIÓN “A QUÉ TERRITORIO PERTENECEN LOS AVENTUREROS”

Los protagonistas de esta aventura se sitúan en la zona suroriental de nuestra hermosa ciudad capitalina, Bogotá. Por un lado, tenemos los aventureros del Colegio Provincia de Quebec IED, ubicado en la localidad de Usme, por el otro, los aventureros del Colegio Florentino Gon-

zález IED de la localidad San Cristóbal y, finalmente, los aventureros del Colegio Alexander Fleming IED de la localidad Rafael Uribe Uribe. Por su ubicación, estas tres instituciones comparten características socioeconómicas y culturales: residen en espacios con problemas de hacinamiento, asentamientos de personas en situación de desplazamiento, microtráfico, barrismo, pandillismo, prostitución y existencia de limpieza social, entre otras, lo que implica que la población estudiantil actúe mayoritariamente de manera violenta, tanto física como verbalmente, generándose así el maltrato entre pares.

A esto se añade la caracterización por localidades, en las cuales encontramos que Usme se asocia a la transformación de prácticas de comunidades campesinas asentadas en la figura de grandes extensiones de terreno —haciendas municipales—, que, con el paso del tiempo y la incorporación de este territorio al área del Distrito Capital de Bogotá a mediados de los años cincuenta, sobrellevó un cambio acelerado tanto en la dimensión espacial de sus áreas, como en la forma de ocupación y apropiación de estas (Alcaldía local de Usme, 2017).

En cuanto a la localidad de San Cristóbal, podemos decir que es un territorio intercultural, su población proviene de diversas partes del país, con sus costumbres y tradiciones, teniendo así riqueza cultural, patrimonio material y ambiental. Los actuales pobladores descienden de inmigrantes provenientes de otras regiones del país en busca de oportunidades económicas y por los conflictos que aún se padecen en el territorio colombiano (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., 2016).

Finalmente, la localidad de Rafael Uribe Uribe se forma a partir de grandes haciendas que fueron conformando su territorio dando paso a la expansión urbana de la ciudad. Su asentamiento poblacional surgió desde la Colonia a partir de fincas y haciendas donde se ubican las viviendas más antiguas de la localidad. Con la expansión acelerada de Bogotá en el siglo XX y el conflicto armado del país, se producen grandes migraciones

a este territorio, lo que llevó a los inmigrantes a construir sus viviendas en las partes altas (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., 2017).

SEGUNDO MOMENTO: ANTECEDENTES “LOS
PRIMEROS PASOS HACIA LA TRAVESÍA: SOLO SE
AVANZA MÁS RÁPIDO, ACOMPAÑADO SE LLEGA
MÁS LEJOS. CÓMPLICES PARA LA AVENTURA”

En Provincia de Quebec IED, el viaje inició como una ilusión, como una utopía desde la idea “Yo tengo mis derechos, ... yo camino derecho”, pensada por tres docentes a partir de los derechos humanos como acción comunicativa. En el 2014 la Alcaldía Mayor de Bogotá y la Secretaría de Educación del Distrito (SED) dan comienzo al Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC), donde los sueños se intersecan y armonizan la reflexión.

A esto se añade la responsabilidad de la escuela con la educación holística de los niños, las niñas y los adolescentes, la cual debe ir más allá de la formación de sujetos competentes en su desarrollo profesional, buscando un proceso de formación integral que incluya el aprendizaje de los saberes académicos, posibilitando el ejercicio ciudadano y la construcción de convivencia⁴. Por lo anterior, nace la motivación de crear un semillero con los representantes estudiantiles de los grados quinto de educación básica primaria hasta once en cabeza del personero de la institución.

En busca de la consolidación de la quimera, los docentes inscriben el proyecto en el PECC 2014, socializando su sueño en el foro educativo institucional y local, logrando ganar unos recursos económicos para fortalecer el proyecto, los cuales se invirtieron en organizar un campamento⁵

4 En las instituciones educativas la educación se ha limitado a la implementación de normas dirigidas a controlar comportamientos y a la formación de sujetos obedientes.

5 Es un programa nacional de educación extraescolar para adolescentes y jóvenes voluntarios, cuyas edades oscilan entre los 13 y 28 años, con un principio pedagógico centrado en el aprendizaje experiencial que promueve su desarrollo social y comunitario a través de las prácticas recreativas, convirtiendo el entorno en un espacio de encuentro con pares, afianzando valores con una filosofía de servicio a los demás, amor por

fuera de Bogotá; el lugar escogido en este momento fue Villa de Leyva. Para ellos, aquí inicia la aventura.

Cuatro años después, la SED abre una convocatoria invitando a las instituciones educativas distritales a participar en los campamentos juveniles con el fin de brindarles a los estudiantes en condición de vulnerabilidad la posibilidad de conocer y disfrutar de un campamento de verano.

A este llamado acude el colegio Alexander Fleming IED desde el marco del proyecto 1056 de mejoramiento de la calidad educativa, direccionado por la SED. En el 2018 dicha institución planeó dentro de su organización curricular llevar a cabo actividades de tipo pedagógico que promovieran los valores sociales, su reconocimiento y apropiación, asociados a temáticas actuales de convivencia y ciudadanía. Esta aventura la inician cincuenta estudiantes de los grados octavo y noveno en compañía de los docentes del ambiente alternativo de aprendizaje, denominado “ciudadanía y convivencia”, de las dos jornadas académicas (mañana y tarde), quienes, en conjunción con la docente de enlace Rosly González, motivaron la participación de los estudiantes a través de jornadas de sensibilización, puesto que la actitud de los padres o acudientes en un primer momento no fue tan participativa, situación que cambió para el 2019 debido a las múltiples evidencias transformadoras que presentaron los escolares partícipes en los campamentos del 2018.

Por su parte, el Colegio Florentino González, con la comprometida participación de su rector, se inscribe y logra un cupo para participar de tan interesante experiencia y empodera a los docentes del área de educación física para llevar a cabo el proceso de convocatoria y selección del estudiantado que haría parte de esta actividad.

TERCER MOMENTO: VIVENCIAS “LA AVENTURA”

Relato del docente José Peña del Colegio Provincia de Quebec IED:

la naturaleza y por nuestra nación (Mindeporte, 2017).

La aventura del colegio Provincia de Quebec inició cuando la Secretaría de Educación aprobó el proyecto y dio un apoyo económico de once millones de pesos (\$11.000.000), con los cuales se contrataron los buses, cocinero, alquiler de carpas y sitio para la realización del campamento. Seguido a esto, se convocó a los padres de familia para los permisos y consentimientos informados para que la Secretaría de Educación avalara la seguridad de los estudiantes y maestros. En total viajamos 40 participantes al campamento San Jorge ubicado en Villa de Leyva.

Para la realización del campamento, los docentes hicimos una reflexión sobre cómo se manifiesta en las instituciones los tipos de ciudadanía propuestos por Magendzo y Marshall. De esas reuniones se llegó a la conclusión de que en las instituciones educativas es muy poco el desarrollo que se le da al ciudadano social. Es por ello que los tres docentes planteamos la realización del campamento con los estudiantes convocando inicialmente a los del gobierno escolar y lo pensamos como una ciudad, dándole una organización social, donde las carpas en las que durmieron los estudiantes se identificaron como una casa, un conjunto de carpas se denominó un barrio, constituyendo un entorno similar a una ciudad, los estudiantes asumieron un rol social, con la responsabilidad que conlleva eso, buscando construir ciudadanía a partir de la autorregulación de sus actos.



Figura 2. Campamento San Jorge, Villa de Leyva, 2014

Fuente: fotografía de José Peña

Durante la experiencia se realizaron con los estudiantes diferentes actividades en pro de construir con ellos lo que realmente significa la ciudadanía social; para ello se llevaron a cabo diferentes estrategias pedagógicas (véanse las figuras 2 y 3) como cine foro, lectura de una carta emitida por los padres, asignación de roles y responsabilidades a los estudiantes (aseo, organización, alimentación, etc.), momentos de reflexión denominados el “círculo de la palabra”, centros de interés (literatura, matemáticas, ecología, artes), actividades lúdico-recreativas de retos, relajación (yoga, tai chi), caminata ecológica, visita al centro histórico y el observatorio muisca de Villa de Leyva. Todo con la finalidad de formar ciudadanía en los estudiantes, tomando como referente al pensador chileno de la educación Abraham Magendzo y el sociólogo británico Thomas Marshall, quienes en sus escritos proponen la existencia de tres tipos de ciudadanos: cívico, político y social.



Figura 3. Museo Arqueológico “El Fósil”, Villa de Leyva, 2014

Fuente: fotografía de José Peña

Relato del estudiante Wilson de grado noveno del Colegio Provincia de Quebec IED:

Yo era muy violento y todo lo resolvía a los golpes, ahora pienso más, controlo mis emociones y no me dejo llevar de la rabia, esto lo logré gracias al campamento ya que aprendí a controlar mis sentimientos, a calmarme y a convivir aceptando al otro que, como yo, también puede cometer errores. También me di cuenta de que hay otros más fuertes que yo y que pueden hacerme daño. Lo más difícil del campamento fue seguir las normas porque

aquí en el colegio y en otros sitios esas no se cumplen y en cambio allá nos tocaba porque si uno de la casa llegaba a incumplir alguna norma sancionaban a la casa y perdíamos puntos, todo depende de la actitud de uno y de los compañeros.

Relato del docente Fabio Enrique Palacios del Colegio Alexander Fleming IED:

El colegio se beneficia de las actividades rutinarias que se realizan en los campamentos escolares, ya que el tener que compartir no solo con compañeros/as de otros cursos y jornada, sino también con estudiantes y docentes de otras instituciones educativas, promueve accionares de ciudadanía, reflejándose en el reconocimiento y la apropiación de los valores sociales útiles y necesarios para el logro de una sana convivencia como constructo individual y proyectado hacia la comunidad.

Relato de la madre de familia María Ramos del Colegio Florentino González IED:

Esta actividad me ayudó a despegarme más de ella y de permitirle ser más responsable, la niña me cuenta que extrañó los baños principalmente, la camita no tanto porque que estuvieron muy ocupados. Algo para resaltar es que el problema de la mayoría de los padres y chicos es que dejamos a un lado la vida de familia y la reemplazamos por la tecnología y se nos olvidan las cosas más bonitas; ella decía allá no extrañó el Internet, ni el celular porque estuvieron muy ocupados, porque esta juventud de ahora, sobre todo los de la ciudad, no tiene mucho contacto con la naturaleza, eso fue bueno, porque aprenden a respetar la naturaleza y conciencia de cuidar otras cosas. Ella es muy desordenada; allá estuvo muy pendiente de sus cosas, eso le ayudó y llegó muy ordenada, ya no tengo que estar recogándole las cosas, ni diciéndole la responsabilidad de hacer sus obligaciones.

Relato del estudiante Daniel de grado noveno del Colegio Florentino González IED:

A mí al inicio me dio igual, yo acá vivía muy estresado, cuando llegamos allá, nos recibieron unos señores, pues a mí me daba risa, compartir con ellos fue

muy chévere porque nos enseñaron cosas, uno miraba que llegaban colegios todos ñeritos. Nos dividieron en grupos con personas que no conocía, a uno le da miedo estarse con tal persona, a mí me tocó con un compañero y con uno todo ñero me dio como susto, pero uno no puede juzgar a las personas sin antes conocerlas, estuvimos hablando y nos fuimos acoplando a la carpa y el que me daba miedo terminó siendo mi amigo, hacían muchas actividades chéveres (véase la figura 4); el nombre del campamento lo dice todo, a mí me ayudó a despegarme como de la tecnología y todo este ruido. Nos pusieron a reflexionar sobre uno y sobre la familia y sobre qué voy a hacer, sobre qué debo cambiar, me gustó, toda la verdad.

A mí me sirvió bastante cuando llegué abrazar a mi mamá, allá nos dijeron que mientras uno está allá uno sabe que una persona acá lo está esperando, yo cambié, yo era muy grosero y de una manera de hablar muy vulgar y pues ahora he mejorado un poquito.



Figura 4. Expresiones artísticas de los estudiantes

Fuente: fotografías de Amparo Galindo

En la figura 4 es posible apreciar uno de los talleres realizados en el campamento de Tominé; fue una de las diversas actividades programadas en la cual los estudiantes, a través del arte, pudieron manifestar

sus sentimientos y emociones frente a la vida y la experiencia vivida en esta aventura. Así mismo, se puede ver la distribución e integración de estudiantes pertenecientes a varias instituciones educativas. Al inicio, la mayoría estaba reacia a esa conformación de grupos, pero una vez se integraron a través de los organizadores, descubrieron grandes personas con las cuales tenían varios aspectos en común.



Figura 5. Campamento embalse de Tominé, Cundinamarca, 2019

Fuente: fotografías de Amparo Galindo

CUARTO MOMENTO: APRENDIZAJES DE LA AVENTURA “¿QUÉ APRENDIERON NUESTROS AVENTUREROS?”

Desde la perspectiva de Marshall (1997), la ciudadanía se asocia con ejercer la igualdad en una comunidad desde lo social, civil y político. Lo social hace referencia a tener un bienestar económico, al derecho de involucrarse en un patrimonio, y al derecho de vivir civilizadamente y en los estándares comunes de un contexto. En cuanto a lo civil, se hace referencia a los derechos para la libertad individual, libertad de pensamientos y expresión, libre culto y la justicia mediante los procesos legales. Por último, el elemento político se relaciona con la participación de los

individuos como miembros de una sociedad y el derecho a elegir a otros miembros como sus representantes.

Ahora bien, relacionado con la experiencia de campamento, se pueden evidenciar varios momentos en los cuales los estudiantes asumen diferentes roles relacionados con el sujeto social, civil y político. Por ejemplo, en cuanto al ciudadano social, los escolares entran a ser parte de una comunidad dentro de su carpa, en donde se declaran unas reglas para mantener una armoniosa convivencia; los educandos crean lazos afectivos con personas nuevas, existe un bienestar común al estar pendientes los unos de los otros. Conjuntamente consideran la necesidad de pensar en los demás para mantener un ambiente de cordialidad y de respeto.

En cuanto al ciudadano, el campamento fue el camino para que los estudiantes más tímidos abrieran paso a la expresión, a dar una mirada diferente en un espacio donde la tolerancia fue necesaria y reinaba; era un espacio en el cual expresaron sus pensamientos, ideas, sueños, metas, talentos artísticos y deportivos, sin llegar a recibir críticas destructivas, comentarios o palabras hirientes, así se promovió un ambiente sin exclusión, ni rechazos.

En relación con el ciudadano político, los jóvenes elegían a los representantes para diversas actividades según lo programado, como la persona encargada de reclamar los alimentos y distribuirlos a los miembros de su mesa; algunos grupos elegían a su meserito, otros voluntariamente se ofrecían y, en otros casos, se organizaban por turnos. En todo caso se evidenciaba la libertad de elegir o ser elegido.

En definitiva, desde la postura de Marshall (1997), los estudiantes vivenciaron el derecho a la igualdad en una comunidad en la cual se sintieron en un espacio incluyente, con pleno ejercicio de sus derechos, y en donde vivenciaron que sí es posible vivir en un mundo mejor si se brindan los medios necesarios para satisfacer sus necesidades.

Por otro lado, Magendzo (citado en Cristián Cox, 2016) presenta dos posturas para hablar de la definición de ciudadanía: una liberal, que

hace referencia a los derechos civiles y políticos, y la comunitarista, relacionada con los derechos económicos, sociales y culturales, enfatizando en la solidaridad. No obstante, el autor hace una reflexión importante y es que el término “ciudadano” debe ser diferenciado según el contexto, el país o la cultura. Por ejemplo, él dice que un ciudadano en Chile es aquel individuo con derechos sociales y con unas responsabilidades, que se preocupa por sus derechos y los de los demás, pero además se hace responsable del otro, así ese otro sea diferente o distante.

Partiendo de la anterior perspectiva, existen varios aspectos relacionados que se mencionaron con Marshall y que reafirman que los escolares, a través de la vivencia en el campamento, pueden adquirir elementos importantes para su formación y desarrollo, como ser ciudadano.

REFERENCIAS

- Alcaldía local de Usme (25 de agosto del 2017). Plan ambiental local de Usme 2017-2020. Registro Distrital (6143), 28.
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2016, enero). *Alcaldía local de San Cristóbal*. <http://www.sancristobal.gov.co/>
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2017, noviembre). *Localidad Rafael Uribe Uribe*. www.idiger.gov.co
- Cristián Cox, A. M. (2016, mayo). ¿Cómo debiera ser la formación ciudadana en la escuela? Hacia un movimiento pedagógico nacional. *Docencia*, (58). <http://revistadocencia.cl/>
- Mantilla Castellanos, L. (1999). Habilidades para la vida, una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psisociales. *Fe y Alegría*. <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Habilidades%20para%20la%20vida%20.%20Leonardo%20Mantilla%20Castellanos..pdf>
- Marshall, H. T. (1997). Ciudadanía y clase social. *REIS - Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (79/97), 297-344.
- Mindeporte (8 de junio del 2017). *Coldeportes*. <https://www.coldeportes.gov.co/>

Educación para la paz desde una perspectiva socioambiental

Yenny Esperanza Parra Cortés, Verónica Isabel Pinzón

Triana, Edwin Oswaldo Villalba Vargas

La reflexión del maestro en torno a su quehacer en el aula y su rol como ciudadano, tomando como base la educación para la paz desde una perspectiva socioambiental, posibilita el enriquecimiento del currículo y el plan de estudios del área de ciencias naturales en cada institución al relacionar y entrelazar contenidos propios del área con temáticas y mirada crítica, participativa y propositiva en torno al posacuerdo en Colombia. El siguiente texto da cuenta del proceso de sensibilización y reflexión realizado con parte del equipo docente de tres instituciones educativas distritales, enmarcado en la propuesta de educación para la paz desde una perspectiva socioambiental, planteado a través del desarrollo del Diplomado en Innovación en Didácticas Específicas y Gestión Curricular.

Nos encontramos en el apogeo de un nuevo proceso de posacuerdo que, si bien no se vive por primera vez, es quizás el más importante de la historia de Colombia dado que tras más de cincuenta años de conflicto armado interno, nuestro país busca consolidar una paz estable y duradera que permita la construcción de una sociedad que reconozca su memoria y propenda por mejorar el proyecto de vida de los ciudadanos. Por ello, el momento actual implica unos desafíos importantes en el cumplimiento de los seis puntos del acuerdo de La Habana firmado el 26 de septiembre del 2016 entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP) y la Nación durante el gobierno del expresidente Juan Manuel Santos.

En el marco de las negociaciones de La Habana se promulgó la Ley 1732 del 2014 estableciendo la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país, con el objetivo de crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de paz y el desarrollo sostenible⁶ en aras del bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población (artículo 1, parágrafo 2). De manera reglamentaria el Decreto 1038 del 2015 indica que se fomentará la apropiación de temáticas relacionadas con el territorio, la cultura, el contexto económico y social, y la memoria histórica para reconstruir el tejido social, garantizando la efectividad de derechos y deberes consagrados en el artículo 2 de la Constitución Política. Igualmente, el decreto plantea en su artículo 3 que la implementación se realizará incorporando la asignatura de Cátedra de la Paz dentro del plan de estudios de las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales o educación ética y valores, pertenecientes a las áreas fundamentales y obligatorias consagradas en el artículo 23 de la Ley 115 (Ley General de Educación). Dentro de este marco normativo la educación debe aportar en el camino de la estabilidad y duración de la paz para reconstruir el país desde escenarios de sana convivencia entre pares y con el contexto.

Por lo anterior, es preponderante que la escuela fortalezca la construcción de una cultura de paz en la que todos los miembros de la comunidad educativa se reconozcan como sujetos sociales, críticos y políticos, conocedores de la historia del conflicto en Colombia, y reflexivos sobre sus causas y consecuencias en los diversos ámbitos. Sin embargo, la implementación de la cátedra de la paz no debe partir única y exclusivamente de la obligatoriedad de ley, sino que debe obedecer a un profundo compromiso social que tiene la escuela para reconstruir la historia de Colombia

6 El desarrollo de la cátedra de la paz desde la perspectiva ambiental se basa en el concepto de desarrollo sostenible de la Ley 99 de 1993, artículo 3, que plantea el desarrollo sostenible como el conducente al crecimiento económico, la elevación de la calidad de vida y el bienestar social, sin agotar los recursos naturales renovables, ni deteriorar el ambiente o el derecho de generaciones futuras a utilizarlo para satisfacer sus necesidades.

desde la voz de diversos actores, desde diversas fuentes de información y a partir de múltiples perspectivas. Como lo plantea Navarro (2019), directora de Pedagogía de la Comisión de la Verdad en Colombia, no existe un currículo único y por ende no todos los maestros y colegios ven necesario hablar sobre el tema del conflicto, entonces sería mucho más efectivo, aunque más difícil, acudir a la figura del maestro y a su compromiso social en términos de realizar el nuevo proyecto educativo para formar en cultura de paz, es decir, generar conciencia entre los maestros de que hay que hablar de esto sin que sea obligatorio.

En este sentido, si bien el sistema educativo no pretende contar una verdad sobre el conflicto, este debe propiciar diversos escenarios explicativos que permitan la interpretación y reconstrucción de los hechos, generando posturas críticas, propositivas y reflexivas que vinculen inicialmente a la comunidad educativa para que el proceso trascienda a toda la población. Bajo esta perspectiva, se requiere que el maestro contribuya a la comprensión de diversos fenómenos asociados al conflicto desde un marco histórico, conceptual y teórico de amplio espectro que no se reduzca a implicaciones descontextualizadas sino complejas como las que pueden emerger desde la perspectiva socioambiental, en concordancia con el objetivo de la cátedra de la paz de crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre cultura de paz y desarrollo sostenible.

LA PERSPECTIVA SOCIOAMBIENTAL

El objetivo de la cátedra de la paz tiene como fundamento una reflexión conjunta sobre la paz y el desarrollo sostenible, lo cual muestra una adjetivación de la paz en relación con el ambiente. En este contexto, para el sociólogo ambientalista Leff (1998), la formación ambiental reviste una gran importancia toda vez que

Es un proceso de creación de nuevos valores y conocimientos, vinculados a la transformación de la realidad para construir una formación ambiental, entendida como una estructura socioeconómica que internalice las condiciones

ecológicas del desarrollo sustentable y los valores que orientan a la racionalidad ambiental. En este sentido, el concepto de formación ambiental articula las formaciones ideológicas y conceptuales, con los procesos de producción y adquisición de conocimientos y saberes, en un proyecto histórico de transformación social. (p. 216)

En ese orden, es necesario reconocer la importancia de trabajar una perspectiva social-ambiental que otorgue sentido a construcciones complejas sobre el conflicto armado en Colombia. Nuestro país cuenta con una amplia diversidad biológica en todo el territorio nacional y con un sinnúmero de riquezas minerales. De igual manera, se debe resaltar que los primeros pueblos que habitaron esta zona tenían una amplia capacidad de cuidado y respeto por el ambiente, sin embargo, con la llegada de las expediciones colonizadoras se generó el más grande exterminio indígena y se propició una explotación de las riquezas naturales y culturales que aún persiste hasta la fecha, aunque en manos de otros actores.

EL MICRO CONTEXTO

A partir del contexto de referencia se suscita un importante escenario de análisis sobre la educación para la paz desde la perspectiva socioambiental en tres instituciones educativas distritales de Bogotá (tabla 1), las cuales son protagonistas en la presente experiencia: Colegio Gran Yomasa IED⁷ en la localidad de Usme, Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño IED⁸ en la localidad de Rafael Uribe Uribe y Colegio Entre Nubes Sur Oriental IED⁹ en la localidad de San Cristóbal. Desde un análisis de los contextos es posible identificar que, si bien en cada una de las instituciones se desarrolla la cátedra de la paz, pareciera que su asignación no ha sido reflexionada desde la perspectiva socioambiental por las comunidades educativas.

7 La experiencia se llevó a cabo en el 2018 con los integrantes del consejo académico de la jornada de la tarde, de manera que los documentos de las actividades a realizar fueron validados con este equipo docente.

8 La experiencia se llevó a cabo en el 2019 con los integrantes del área de ciencias naturales y educación ambiental.

9 La experiencia se llevó a cabo en el 2019 con las docentes de la sede B de la institución.

Tabla 1. Contextos institucionales

Nombre de la institución	Colegio Gran Yomasa IED	Colegio Licoo Femenino Mercedes Nariño IED	Colegio Entre Nubes Sur Oriental IED
Localidad	Usme (5)	Rafael Uribe Uribe (18)	San Cristóbal (4)
Proyecto educativo institucional	“Vivir mejor compromiso de todos”, por lo cual su misión y visión se encuentran encaminadas al trabajo en valores como pilar fundamental en la formación de los estudiantes.	“Liceísta reflexiva y autónoma, transformadora de contextos”, por lo cual su misión y visión se encuentran encaminadas a la formación integral de la mujer liceísta, transformadora de los contextos donde interactúa como constructora de una sociedad respetuosa de sí y del otro.	“Formamos para la excelencia humana”. Propende por una educación diversa e incluyente encaminada a fortalecer proyectos de vida que conviertan a sus estudiantes en líderes de transformación social fomentando el pensamiento autónomo.
Modelo pedagógico	Modelo constructivista, aprendizaje significativo.	Modelo constructivista social.	Modelo constructivista, aprendizaje significativo.
Características	Colegio ubicado en la zona urbana de la localidad, pertenece a las instituciones de nueva infraestructura. En la localidad es referente en procesos de inclusión para población invidente y de baja visión. Las familias se caracterizan por ser, en su mayoría, monoparentales o reconstituidas.	Colegio con reconocimientos distritales en relación con permanencia y excelencia académica y procesos convivenciales. Las familias se caracterizan por ser en gran proporción monoparentales (figura materna) o reconstituidas.	El colegio presenta algunas dificultades en relación con el manejo de residuos sólidos, seguridad y acceso en transporte público, pero con oportunidades culturales y ambientales ya que se ubica cerca al parque Entre Nubes.

Nombre de la institución	Colegio Gran Yomasa IED 	Colegio Lico Feminino Mercedes Nariño IED 	Colegio Entre Nubes Sur Oriental IED 	La cátedra de la paz no se encuentra incluida como asignatura del plan de estudios en ninguna área. Se realizan actividades desde el área de sociales. En el 2018 se realizó una experiencia con el consejo académico titulada “Reflexiones docentes en torno a la educación para la paz desde una perspectiva socioambiental”, su finalidad era realizar un proceso de sensibilización y reflexión a fin de trabajar en propuestas de educación para la paz. En el Lico se vincula en el 2019 la asignatura de cátedra de la paz dentro del plan de estudios, con asignación de un bloque de clase a la semana desde grado primero a undécimo. Pese a ello, no se realiza una aplicación completa de la norma respecto a la educación para la paz desde el aspecto social ni ambiental. A partir del 2018 se comienza a vincular la cátedra de la paz como una asignatura adicional del área de sociales impartida desde grado sexto hasta undécimo, y dinamizada por docentes del área de sociales en exclusiva, pero se hace necesario que se involucre su aplicación en los cursos de primaria y que se visualice un enfoque socioambiental.
--------------------------	--	--	---	--

Fuente: elaboración propia

Si se parte del hecho de que la paz implica todas las relaciones contextuales¹⁰ de los sujetos —ambientales, culturales, sociales, entre otras— y que es un compromiso general, es necesario que desde la escuela se aborden las problemáticas que como país se han presentado, y que las aulas de clase se comprendan como espacios propicios para promover una cultura de paz en todos los niveles en los que se desarrollan y coexisten los sujetos.

PROBLEMATIZANDO LA SITUACIÓN

Para llevar a cabo este cometido, es importante resaltar que la intencionalidad de esta iniciativa no es imponer actividades o una estructura curricular, sino propiciar un ambiente reflexivo al respecto, desde el cual los compañeros docentes conozcan y se acerquen al sustento normativo, de tal manera que se pueda identificar la importancia y relación de las afectaciones del conflicto armado en el ambiente que se enmarca en la razón de ser de la escuela. De allí surge la siguiente tesis de trabajo: *reflexionar sobre la educación para la paz desde la perspectiva socioambiental en nuestras instituciones educativas muestra la importancia de curricularizar estas temáticas en la clase de ciencias naturales*. Partir del trabajo reflexivo debe permitir el reconocimiento del docente como sujeto crítico y propositivo, capaz de generar transformaciones en la microescala escolar que tendrán repercusión en la macroescala social.

LOS PROPÓSITOS

Desde esta perspectiva, y con el fin de llevar a cabo la iniciativa, se planteó como propósito general realizar un proceso de sensibilización y reflexión con el equipo docente de las tres instituciones, a fin de trabajar en pro-

10 El contexto se puede entender como el lugar donde las situaciones acontecen en tiempos y circunstancias particulares, y que se transforma con la actividad misma, permitiendo transformar al sujeto que en él se desenvuelve, razón por la cual los dos se transforman (Gómez, 2006).

puestas de educación para la paz desde una perspectiva socioambiental. Para ello se plantean algunos propósitos específicos descritos en la figura 1.

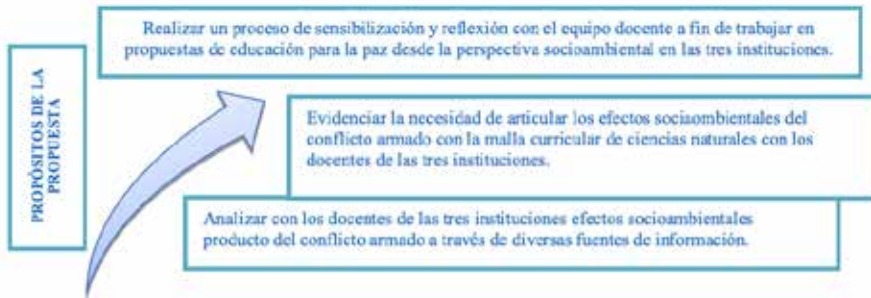


Figura 1. Propósito general y específicos para realizar un acercamiento a la tesis objeto de comprensión

Fuente: elaboración propia

METODOLOGÍA

El diseño metodológico se planteó desde el enfoque cualitativo, el cual, en términos de Taylor y Bogdan (1986), produce datos descriptivos que se encuentran presentes en las conductas y palabras de los sujetos; las personas y los escenarios son vistos desde una perspectiva holística que involucra su contexto, lo cual implica que se conciben los sujetos dentro de sus propios marcos de referencia. Por ende, se considera apropiado para el trabajo de sensibilización y reflexión respecto al conflicto armado en Colombia. Igualmente, este enfoque busca una comprensión de las perspectivas de los maestros participantes. En esta línea, es adecuada la perspectiva interpretativa pues se interesa por la descripción, comprensión, caracterización e interpretación de los fenómenos sociales y sus significados, considerando los contextos donde se desarrollan, los intereses y las motivaciones de cada uno de los intervinientes (Gutiérrez, Pozo y Fernández, 2002). En otras palabras, se parte del reconocimiento fundamental de la voz del maestro.

NUESTRA PROPUESTA

Para cumplir el propósito se planteó una ruta de trabajo que parte del precepto innovador que expresa Segura (2008) en cuanto a “permear las paredes rígidas de las escuelas y articularlas con el entorno, ya sea relacionándolas con la realidad próxima o con realidades más distantes pero cercanas”, en donde se busque privilegiar la construcción de conocimiento sobre la replicación y transmisión de información. Así surgió la necesidad de planear actividades que permitan generar conciencia sobre las problemáticas ambientales que, según Leff (1998)¹¹, deben partir desde la formulación de nuevas cosmovisiones e imaginarios colectivos, y la reorientación de los valores hasta la formación de nuevas capacidades y relaciones ambientales, lo cual fomenta nuevas actitudes en los sujetos conllevando a nuevos criterios gubernamentales guiados por principios de diversidad cultural y sustentabilidad ecológica. Desde este precepto, fomentar el uso sostenible de los recursos naturales y la protección de las riquezas culturales y naturales de la nación debe trascender del aula a la conciencia social, considerando que ello permite entender la complejidad de los hechos históricos del país.

Con el fin de delimitar el desarrollo de las actividades, se toma como referencia de trabajo el punto número uno de los acuerdos de La Habana, *reforma rural integral*, ya que es un buen punto de partida para analizar situaciones socioambientales dentro del marco del posacuerdo. La propuesta de actividades consiste en una sesión con las características consignadas en la tabla 2.

11 Igualmente, este ambientalista considera que incorporar una racionalidad ambiental en el proceso de enseñanza-aprendizaje implica cuestionar el sistema educativo como aparato ideológico del Estado, de allí que el ambientalismo debe emerger como proceso de emancipación ciudadana y de cambio social.

Tabla 2. Características actividad “Construyendo realidades en Colombia”

Objetivo general: realizar un proceso de sensibilización y reflexión con el equipo docente a fin de trabajar en propuestas de educación para la paz desde la perspectiva socioambiental en las instituciones			
Sesión	Actividad	Objetivo	Situación orientadora
1	Construyendo realidades en Colombia	Analizar con los docentes de las tres instituciones efectos socioambientales producto del conflicto armado a través de diversas fuentes de información.	El Grupo de Memoria Histórica (GMH), que hacía parte de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) y que en la actualidad integra el Centro Nacional de Memoria Histórica, ha realizado una serie de informes en cumplimiento a la Ley 975 de Justicia y Paz, elaborando relatos sobre el origen y la evolución de los actores armados ilegales, no solo como aparatos de guerra, sino desde la perspectiva social y política en la configuración histórica del país. Desde estas construcciones empezaremos un proceso de sensibilización y reflexión en torno a algunas implicaciones del conflicto armado en Colombia. Se plantean textos de los informes del GMH (2010, 2014) y CNRR referentes al paramilitarismo y el territorio para desarrollar reflexiones que conlleven a pensar la pertinencia de trabajar estos aspectos en la escuela.

Fuente: elaboración propia

Las actividades se estructuraron con textos orientadores y contaron con cuatro situaciones de análisis específicas de esta manera:

- Para pensar: proponen situaciones del contexto nacional para realizar un proceso de sensibilización y reflexión introductorio para la temática a desarrollar.
- Para relacionar: permite al maestro vincular aspectos que no se encuentran explícitos en el texto pero que parten de su experiencia y conocimiento propio en temáticas socioambientales.
- Análisis en contexto: se busca extrapolar situaciones para ser analizadas en otros contextos.

- En nuestro contexto: los procesos que se dan en el colegio constituyen un contexto permeado por dinámicas colectivas que se constituye de manera específica.

La actividad fue realizada de manera colectiva en tres equipos de trabajo, los cuales contaron con un documento con la misma estructura, pero difirieron con el autor en el testimonio: campesinos, indígenas y afrocolombianos. Esto obedece a que desde el reconocimiento de las cosmovisiones¹² de las poblaciones más afectadas es posible asumir una postura crítica de la realidad del conflicto armado interno¹³.

LOS SABERES DERIVADOS

Luego de llevar a cabo el proceso, se derivan dos aspectos a manera de conclusión: las tensiones y los retos.

LAS TENSIONES

Son momentos de impotencia ante una cruel radiografía de lo que ha pasado en nuestro país a causa del conflicto armado y las múltiples afectaciones sobre el ambiente, con mayor repercusión cuando prevalece en cierta parte de la población la idea de una paz injusta firmada por el anterior gobierno, y es allí en donde es válido indicar que “la paz imperfecta también es paz con un camino por recorrer”; como señala uno de los maestros participante, “lo triste es que no se resuelve nada de la restitución del territorio y del uso inadecuado a causa del conflicto y la violencia, por lo menos es un acercamiento el reconocer problemáticas y analizar en el aula soluciones”.

Lograr que los docentes se involucren en el tema identificando el estado actual de la situación y que se presenten reflexiones al respecto

12 Para Lenkersdorf (1998), la cosmovisión es la perspectiva de las personas y sociedades, sin tener conciencia de esta, que determina la forma de ver la realidad.

13 Para generar conciencia sobre las problemáticas ambientales, según Leff (1998), se debe partir desde la formulación de nuevas cosmovisiones e imaginarios colectivos.

posibilitan en ellos oportunidades de reflexión con los estudiantes acerca del posacuerdo, tal y como lo presenta el testimonio de otro maestro participante: “identificar y socializar estas adversidades produce momentos de sensibilización y el reconocerlos como parte de nuestras realidades hace sentir que vamos por donde debemos ir para identificar cómo arreglar las cosas y para evitar que a futuro se repita todo”.

Por eso las tensiones deben ser sorteadas para que sea posible establecer un diálogo constructivo que permita escuchar todos los puntos de vista, conceptualizar y debatir sobre ellos, de manera que sobre argumentos se afiance la importancia de hablar de paz desde la integralidad de los hechos, no como la suma aritmética sino en una relación de complejidad entre lo ambiental, económico, político, social y cultural; como lo expresan otros maestros y maestras: “Realmente la explotación de recursos, el territorio, la violencia y el conflicto armado son un tejido que afecta a todos”; “Lo más triste, profe, es que son tantos los afectados que no se sabe quién es más perjudicado, si el ambiente y sus recursos o la sociedad y sus diferentes actores su tranquilidad, estabilidad, su paz”; “Es importante tratar cuidadosamente el tema, hay consecuencias que afectan a la sociedad, a la naturaleza y sus recursos, hay que analizar qué nos llevó a pasar por encima de nuestro mismos pares y a impactar el medio ambiente”.

LOS RETOS

Hablar de educación para la paz debe ser un tema que convoque a nuestra nación, y que, si bien es importante en la etapa del posacuerdo, guarda mayor significancia en la construcción del proyecto de vida de cada ciudadano, en donde exista un potencial interpretativo, crítico y propositivo de la realidad social. Sin embargo, más allá de los aspectos legislativos, existe un compromiso social de la escuela para reconstruir la historia del país desde diversas perspectivas, aprender de lo vivido y empezar a generar una transformación de las prácticas ciudadanas que trascienda las paredes de la escuela: “El compromiso de trabajar por la

paz en los colegios es de todos, no solo de un área, todos somos nación, pero sobre todo como maestros tenemos una obligación ética”; “Es algo que nos toca a todos desde cada asignatura, no solo a los profesores de sociales, también al de ética, naturales e incluso al de matemáticas, qué mejor que aplicar lo visto al contexto del conflicto y sus consecuencias”.

En ese orden de ideas, los maestros debemos hacer una introspección a nuestro quehacer para contribuir con acciones conducentes a una educación para la paz. Cuando se analiza y se propicia una discusión al respecto en la escuela se visualizan formas de acercarse a la comprensión del conflicto, y los maestros dan cuenta de la importancia de abordar estos temas, incluso incluirlos en el currículo, con la inquietud e intención de participar en actividades y espacios colectivos que desarrollen reflexiones acerca de la cátedra de la paz y su relación directa con la perspectiva socioambiental: “la verdad a veces se deja de lado el impacto socioambiental cuando se habla del conflicto armado, del posacuerdo y de una realidad que nos corresponde a todos”; “Entonces, se puede evidenciar que la interpretación del conflicto desde la perspectiva socioambiental amplía la visión del maestro”; “siento que la escuela no puede estar ajena al sufrimiento del medio ambiente con todo lo relacionado con el antes, el durante y el después de dicho proceso”.

También al implementar la propuesta se evidencia que la cátedra de la paz desde la perspectiva socioambiental propicia elementos de análisis que pueden ser incluidos en cualquier asignatura y ser curricularizados en cada plan de estudios: “es una excelente oportunidad de transformación de nuestra labor el manejar aspectos inherentes a la paz y al medio ambiente, lo que nos obliga a curricularizar estas temáticas que de una u otra manera nos impactan independientemente de la asignatura desarrollada”.

Así, esta propuesta no finaliza, es el preámbulo de un trabajo en formación del equipo docente y sería un aporte valioso sistematizar futuros aspectos como la curricularización de las temáticas y su impacto,

teniendo en cuenta la voz del estudiante y abarcando muestras de diferentes grados, junto con planes de aula encaminados al abordaje de perspectivas socioambientales derivadas de la catedra de la paz: “es el momento de retomar lo trabajado al respecto porque si nosotros como docentes no acudimos a nuestra memoria entonces nos condenamos a un fracaso definitivo de repetición”.

REFERENCIAS

- Decreto 1038 del 2015 (25 de mayo), por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. *Diario Oficial* 49.522.
- Gómez, A. (2006). Construcción de explicaciones científicas escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(45), 76-83.
- Grupo de Memoria Histórica (GMH) (2010). *La tierra en disputa Memorias de despojo y resistencia campesina en la costa Caribe (1960-2010)*. GMH.
- Grupo de Memoria Histórica (GMH) (2014). ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. GMH.
- Gutiérrez, J., Pozo, T. y Fernández, A. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Revista Arbor*, 171(675), 533-557.
- Leff, E. (1998). *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Siglo XXI Editores.
- Lenkersdorf, C. (1998). *Cosmovisiones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ley 99 de 1993 (22 de diciembre), por la cual se crea el Ministerio del medio ambiente. Por la cual se crea el Ministerio del Medio Ambiente, se reordena el Sector Público encargado de la gestión y conservación del medio ambiente y los recursos naturales renovables, se organiza el Sistema Nacional Ambiental, SINA y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* 41.146.
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial* 41.214.

- Ley 1732 del 2014 (1° de septiembre), por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país. *Diario Oficial* 49.261.
- Navarro, A. (3 de agosto del 2019). “Necesitamos reactivar las cátedras de Paz, que están completamente muertas”. *Revista Semana*. <https://www.semana.com/educacion/articulo/las-catedras-de-paz-estan-muertas--directora-de-pedagogia-de-la-comision-de-la-verdad/604552>
- Segura, D. (2008). *Las urgencias de la innovación*. <https://issuu.com/dinosegurarobayo/docs/binder1>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). Introducción: ir hacia la gente. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (pp. 15-27). Paidós.

Comprensión de la inclusión escolar desde un dispositivo construido socialmente

Alberto Peñaranda, Claudia Saldarriaga, Luis Henry Morales, Henry Huertas, Viviana Hincapié

El reto que tienen las instituciones educativas del país, especialmente en Bogotá, es buscar una mayor y mejor inclusión de todos sus estudiantes sin ningún tipo de distingos, especialmente de aquellas poblaciones consideradas vulnerables o con dificultades para su adaptación escolar, responsabilidad que exige la participación efectiva de los diferentes actores escolares, especialmente directivos, maestros y maestras en la construcción de espacios educativos que puedan responder a la diversidad de nuestros estudiantes.

Desde este compromiso, un grupo de cinco docentes de cuatro localidades diferentes, conformado como “equipo motor”¹⁴, se preguntó si era posible organizar, alrededor de la inclusión escolar, una ruta metodológica sostenida desde la pertinencia con un contexto y la participación efectiva de la comunidad educativa en la búsqueda de una actitud autorreflexiva y de acción, que parta de la experiencia y las preocupaciones educativas propias de los miembros del equipo motor. Este grupo fue constituido en razón a la identificación de inquietudes intelectuales y el interés de conformarse como red para la implementación de metodologías participativas en investigación educativa y pedagógica.

14 Utilizamos el concepto “equipo motor”, dentro de este proyecto social y bajo el marco de la IAP, como un grupo heterogéneo en su composición, que quiere comprometerse por un tiempo en una actividad o acción común (Pineda, 2005): “Son ‘puentes’ muy útiles en los circuitos de comunicación cara a cara, son la base de la generalización de acciones y de los conocimientos, porque se mueven entre las redes del tejido social en la vida cotidiana, y hablan en los mismos lenguajes que la gente de su entorno y ambiente” (Rodríguez, 2015).

Valga aclarar que la preocupación central no es dar soluciones finales al problema de la inclusión en los colegios, sino dinamizar en nuestras instituciones una forma de enfocar las ambigüedades, incertidumbres y posibilidades de un currículo que implemente y sostenga acciones inclusivas.

PROPUESTA

La necesidad de flexibilizar el currículo escolar para que dé cabida a numerosos estudiantes que históricamente han sido expulsados del sistema educativo ha producido diversas reflexiones, particularmente en el ambiente educativo internacional y en la educación colombiana. Así, lo que buscamos ha sido reconocer y valorar la diversidad desde el sentido más amplio del término, superando aquellas posiciones reduccionistas que relacionan la inclusión exclusivamente con educación especial o personas con algún riesgo social. Por ello, es valioso el aporte que en este sentido nos ofrece el documento de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) sobre *lineamientos de política de educación inclusiva* (Moreno, Pabón, Fonseca y Herrera, 2018), en el que se plantean dos niveles de reconocimiento: el primero, desde las diferencias naturales e irrepetibles de todas las personas, cualidades que las hacen valiosas en sí mismas; el segundo, desde la visibilización de grupos o individuos que históricamente han sido discriminados o segregados de la sociedad y especialmente del sistema educativo.

Respondiendo a esta necesidad, en el “equipo motor” nos dimos a la tarea de pasar a la práctica nuestra visión teórica (tabla 1) sobre el tema y construir un dispositivo didáctico¹⁵ de corte reflexivo y de acción, que permitiera la creación de un cuestionario que fuera instrumento para el análisis de la inclusión educativa, a partir del nivel de comprensión que tienen docentes y directivos de nuestros colegios sobre el tema.

15 Consideramos “dispositivo didáctico” el cúmulo de situaciones que se pueden construir intencionalmente para permitir que ciertas comunidades desplieguen actitudes hacia la generación de “saltos” creativos frente a una problemática que puede estar en continuo cambio.

Tabla 1. Marco de referencia

Comprensión de la inclusión escolar desde un dispositivo construido socialmente Diálogos itinerantes de cinco colegios distritales de Bogotá		
Evidencias	Argumentos	Decisiones
Téorica: experiencia de conformación de colectivos escolares y redes pedagógicas como expresión de nuevas maneras para realizar la formación docente y la investigación educativa, maestros que se ven como portadores de unos saberes y unas experiencias nacidas en contextos específicos (Unda, Orozco y Rodríguez, 2001). Empírica: las conversaciones que se realizaron en los diferentes colegios permitieron compartir saberes y realizar reflexiones sobre experiencias educativas contextualizadas, que surgieron de la necesidad de reconocer el grado de inclusión de nuestros colegios (Actas de visitas, propuesta Cinde/SED, 2019).	Para atender el diseño y la implementación del “dispositivo didáctico”, su ejecución y evaluación con un sentido amplio de comunidad transformadora y emancipadora, se utilizará como metodología de participación los “diálogos itinerantes”.	Se justifica utilizar como metodología los “diálogos itinerantes” porque son una estrategia que permite el diseño de actividades, su implementación y evaluación desde un trabajo creativo de integración comunitaria interinstitucional.

Comprensión de la inclusión escolar desde un dispositivo construido socialmente Diálogos itinerantes de cinco colegios distritales de Bogotá			
Evidencias	Argumentos	Decisiones	
Teórica: los equipos motores son grupos relativamente pequeños que se proponen promover, desde un acuerdo concreto “para esto” y por un tiempo limitado, alguna actividad conjunta bajo una actitud de servicio y estilo participativo (Villasante, 2015).	Existe la necesidad de conformar un grupo de trabajo con representantes de cinco colegios distritales desde la perspectiva de un “equipo motor” que sea puente con las comunidades, y permita preparar y dinamizar más allá de sus diferencias.	Se justifica como dinámica de organización y necesidad de acción conformar a los docentes involucrados en el proyecto como “grupo motor”.	
Teórica: la comunidad de aprendizaje permite construir capital social a través de un lenguaje y unas experiencias compartidas, el autodesarrollo, la confianza mutua y su identificación con la comunidad (Molina, 2005).			

Comprensión de la inclusión escolar desde un dispositivo construido socialmente Diálogos itinerantes de cinco colegios distritales de Bogotá		
Evidencias	Argumentos	Decisiones
Teórica: la investigación-acción como investigación social encaminada a intentar transformar una situación en la que los “dueños del problema” se reúnen con el investigador para resolverlo (Greenwood, 2000). Empírica: las responsabilidades que impone el proyecto exigen la utilización de una metodología participativa que establece fases del proceso, plan de trabajo negociado, y trabajo de campo y análisis abierto y transparente. Permite el tratamiento de la problemática inicial, abrimos a la posibilidad de desbordar las primeras pretensiones, y reconocer las redes que se conforman en el “equipo motor” y en sus propias instituciones (Conclusiones y proyecciones, 2020).	Para atender los objetivos del proyecto se utiliza la investigación-acción participativa como metodología porque permite analizar mejor las dinámicas y realidades institucionales, además de involucrar al “equipo motor” en las problemáticas de sus comunidades.	Se justifica para el desarrollo del proyecto sobre inclusión escolar utilizar como modelo metodológico la IAP porque sus ciclos en espiral permiten la construcción social del dispositivo didáctico y del cuestionario de análisis.

Comprensión de la inclusión escolar desde un dispositivo construido socialmente Diálogos itinerantes de cinco colegios distritales de Bogotá		
Evidencias	Argumentos	Decisiones
Teórica: los fundamentos teóricos y normativos entorno a la atención de estudiantes con discapacidad permite reconocer múltiples maneras para empoderar a los maestros, los docentes de apoyo y la comunidad educativa, especialmente a las familias (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Teórica: el Decreto 1421 del 2017 define educación inclusiva desde la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos en general. Promueve el desarrollo, aprendizaje y participación con pares de su misma edad, en ambientes de aprendizaje igualitarios, que garanticen los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Empírica: la utilización de la herramienta diagnóstica “Index for Inclusion” nos permitió construir tres cuestionarios para directivos, docentes involucrados y docentes en general, desde el marco de cultura, política y práctica en inclusión escolar (documentos de análisis de resultados y cuestionarios, 2019).	Para reconocer proceso de inclusión en los cinco colegios, desde su visión institucional, el territorio de acción, la forma como se ve y actúa como colectivo, sus expectativas, interpretaciones, resistencias y posibilidades frente a su compromiso con la inclusión, se construirá un cuestionario de inclusión.	Se hace necesario la elaboración y utilización de una herramienta de medición que dé razón de la situación de inclusión que se vive en cada institución.

Fuente: elaboración propia

Consideramos la construcción del cuestionario en un doble sentido: primero, como excusa para generar dinámicas de participación y reflexión desde su diseño, validación y aplicación, y segundo, como herramienta que permite reconocer el grado y las dificultades de la inclusión escolar. Finamente, todo el ejercicio permite comprender tanto los procesos de inclusión de los colegios vinculados en este proyecto, como la construcción de las dinámicas, redes y acciones necesarias para proponer medidas o soluciones al respecto para la mejora de los currículos institucionales.

IMPLEMENTACIÓN



Figura 1. Ruta para la inclusión

Fuente: elaboración propia a partir de la cartografía social y curricular trabajada en el Diplomado

La elaboración del “dispositivo didáctico” y el cuestionario para la medición de la inclusión institucional, se originaron desde la decantación de experiencias, saberes e intereses del “equipo motor”, y de varios docentes y directivos que fueron creando sus propias redes en cada una de las instituciones. Producto de ello, se fue estableciendo como metodología

de trabajo la conformación de una “ruta de diálogos itinerantes”¹⁶ (figura 1) que convirtió al “grupo motor” en una “comunidad de aprendizaje”, lográndose producir unas dinámicas de involucramiento mayor en grupos de docentes y directivos de los colegios vinculados.

En el marco de estas dinámicas de acción, buscamos dar un “salto” y apoyarnos metodológicamente en los pasos de la investigación-acción-participativa¹⁷, alternativa investigativa que se sostiene en la práctica, el intercambio de saberes y el análisis producido por la propia comunidad. Consideramos que de esta manera el recurso que buscamos construir adquiere confiabilidad, validez, consistencia y reconocimiento.

Con estos referentes de trabajo, buscamos estructurar la propuesta con la formalidad de un proyecto de investigación, por ello planteamos una pregunta problémica que le diera sentido al proceso: ¿qué estrategias debe emplear un equipo interinstitucional conformado por representantes de cinco colegios públicos de Bogotá para construir un cuestionario especializado que busque mejorar la comprensión de la educación inclusiva en las instituciones participantes?

En consecuencia, los objetivos que nos planteamos desarrollar fueron:

1. Elaborar un modelo de trabajo basado en la investigación-acción participativa que permita a los miembros de un equipo interinstitucional configurarse como una “comunidad de aprendizaje”.
2. Diseñar e implementar una herramienta de medición, validada desde el propio accionar del equipo interinstitucional con sus comunidades, que permita fortalecer la gestión de la inclusión escolar en las cinco instituciones educativas vinculadas.

16 Experiencia de conformación de colectivos escolares y redes pedagógicas como expresión de nuevas maneras para realizar la formación docente y la investigación educativa, maestros que se ven como portadores de unos saberes y unas experiencias nacidas en contextos específicos (Unda *et al.*, 2003).

17 Entendemos la investigación-acción participativa (IAP) como un enfoque de investigación basado en un modelo de participar-actuar a partir de un proceso continuo en forma de espiral que se realiza dentro de comunidades, en el cual el investigador se convierte en agente de cambio.

Como metodología de trabajo utilizamos la investigación-acción participativa porque reconocemos que como actores sociales comprometidos nos convertimos en investigadores activos que participamos en la identificación y problematización de las necesidades de nuestras instituciones mediante recolección de información, toma de decisiones y ejercicios reflexivos sobre estas.

Los maestros y las instituciones participantes que dimos sentido y realidad a este diálogo itinerante fuimos: Alberto Peñaranda del Colegio Manuela Beltrán (IED), Claudia Saldarriaga del Colegio República de Panamá (IED), Luis Henry Morales del Colegio Eduardo Santos (IED), Henry Huertas del Colegio Integrado la Candelaria (IED) y Viviana Hincapié del Colegio Ricaurte (IED).

PROCESO, CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

El trabajo colectivo realizado se planteó dentro de una “espiral” de dos ciclos sucesivos autorreflexivos con proyección a varios más, que buscan en su conjunto promover procesos de comprensión y cambio institucional a partir de aprender de situaciones cambiantes, desde la perspectiva de Villasante (2006), quien explica la creación social como un “salto” que parte de la comprensión de la realidad para poder transformar, porque “comprender es inventar”. Para llegar a este grado de entendimiento fue necesaria la creación de un dispositivo organizativo que denominamos “dispositivo didáctico”, (figura 2) el cual buscó y sigue buscando la creación de redes de vínculos entre los diferentes miembros de la comunidad educativa institucional y entre los demás colegios. Esta sucesión de espirales creativos pretende producir un “salto” comprensivo que transforme las estructuras del currículo escolar, para alcanzar una mayor inclusión educativa en los cinco colegios distritales vinculados en este proyecto.

El primer ciclo implicó convertirnos en participantes y aprendices que denominamos “equipo motor”, con el que iniciamos un proceso investigativo en nuestros colegios, dentro de un “dispositivo didáctico”

de construcción continua, con pasos, actividades, momento de reflexión y nuevos pasos, nuevas actividades y reflexiones. Como resultado de este proceso recogimos textos institucionales y discursos de práctica inclusiva para interpretar comprensiones sobre el concepto de inclusión. De la misma manera, construimos un cuestionario base tomando algunas experiencias de la Universidad de Valladolid en la utilización del “Index for Inclusion”¹⁸, el cual permitió realizar la evaluación y reflexión compartida sobre la comprensión de la inclusión entre docentes y directivos de los cinco colegios; esto fue un primer acercamiento y sensibilización al mejoramiento inclusivo institucional, y constituyó el insumo para la elaboración del cuestionario institucional de construcción colectiva aplicable a toda la comunidad educativa.

Para el segundo ciclo, aún sin ejecutar, se espera la socialización, validación y aplicación en cada colegio de la herramienta de medición enriquecida por toda la comunidad educativa (incluyendo estudiantes y padres de familia). Al tratarse de un proceso en marcha, se puede vislumbrar un tercer ciclo en el que los resultados de la encuesta generan unos campos de trabajo dentro de horizontes comunes y dinámicos que llevarán a promover una respuesta curricular sobre la diversidad de los estudiantes.

Para cada uno de los ciclos se reconoce una estructura general que da razón de cuatro etapas¹⁹: de *detección de síntomas*, en la que se concreta la idea; de *diagnóstico y análisis de propuestas*, en la que se busca llegar a unos acuerdos que concreten unas líneas de actuación para el equipo investigador. Desde allí, se arranca con una tercera etapa de *programación*, que con su puesta en acción genera unos nuevos saberes que se concretan en unas *conclusiones y nuevas propuestas*.

18 El Index es un conjunto de materiales de medición diseñados por Tony Booth y Mel Ainscow en el 2010 en Gran Bretaña para facilitar el desarrollo de una educación inclusiva en las instituciones escolares (Sadoval *et al.*, 2013).

19 La organización del “dispositivo didáctico” ha sido inspirada en los planteamientos traídos por Joel Martí Olivé en su artículo: “La investigación-acción participativa. Estructura y fases” (2000).

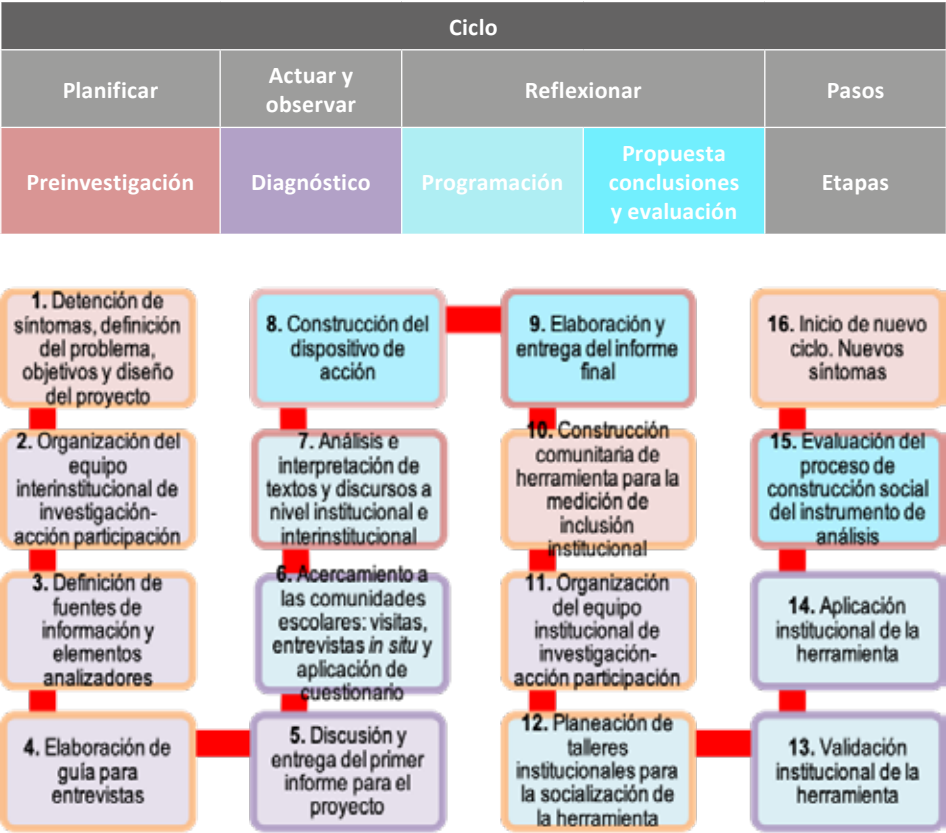


Figura 2. Estructura del dispositivo didáctico desde la IAP

Fuente: elaboración propia

Para el primer ciclo se visualizaron nueve fases, definidas así:

Fase 1. Detección de síntomas, definición del problema, objetivos y diseño del proyecto.

Fase 2. Organización del equipo interinstitucional de investigación-acción participación (equipo motor).

Fase 3. Definición de fuentes de información y elementos analizadores. Para esta fase retomamos los PEI de los cinco colegios participantes, cruzamos la información más relevante de cada colegio en su organización interna y de allí, tomamos elementos de análisis significativos que

sobre la inclusión se vislumbraron inicialmente. También, realizamos de manera individual, una búsqueda de bibliografía relacionada con el tema que nos congregó para nutrir las discusiones grupales y el texto de construcción colectiva. Participamos de forma virtual en la socialización que el equipo de inclusión del Colegio Eduardo Santos realizó a docentes y directivos de dicha institución, escuchando audios de la charla y observando las diapositivas.

Fase 4. Elaboración de guía para entrevistas. Este ejercicio nos permitió elaborar interrogantes generales frente a la inclusión que posteriormente se cruzaron con el material del “Index for Inclusion” (Sadoval *et al.*, 2013), para convertirlos en las preguntas del instrumento de análisis inicial.

Fase 5. Discusión y entrega del primer informe para el proyecto.

Fase 6. Acercamiento a las comunidades escolares (visitas, entrevistas *in situ* y aplicación de cuestionario). Realizamos encuentros en cada colegio con pequeños grupos de maestros, directivos y estudiantes que reflejaban algunos procesos de inclusión para escucharlos sobre sus experiencias dentro de la institución.

Fase 7. Análisis e interpretación de textos y discursos a nivel institucional e interinstitucional. Luego de realizar la “ruta de la inclusión”, como denominamos a nuestro ejercicio de visitas por las instituciones, hicimos encuentros de grupo para analizar la información recogida en los colegios, relacionándola con la información inicial tomada de los PEI, con la documentación consultada sobre el tema y con las respuestas obtenidas de la aplicación del instrumento inicial de análisis.

Fase 8. Construcción del dispositivo de acción (dispositivo didáctico). Consiste en una matriz de trabajo en la que se encajaron las diferentes acciones realizadas y a realizar (figura 2), soportadas teóricamente y en la acción dentro un marco referencial, ruta que busca organización para las actividades y los momentos para la reflexión-acciones transformadora (“saltos” de calidad).

Fase 9. Elaboración y entrega del informe final del ciclo.

REFERENCIAS

- Decreto 1421 del 2017 (29 de agosto), por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.
- Greenwood, D. (2000). De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas. *Revista de Antropología Social*, 9, 27-49.
- Martí, J. (2017). La investigación-acción participativa: estructura y fases. http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JMarti_IAPFASES.pdf
- Martínez Pineda, M. C. (2005). La figura del maestro como sujeto político. El lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Nodos y Nudos*, 2(19), 4-12.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. MEN.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250.
- Moreno Angarita, M., Pabón Suárez, I. C., Fonseca Casado, C. y Herrera Rodríguez, T. (2018). *Lineamiento de política de educación inclusiva*.
- Sandoval, M., López, M., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2013). Index for Inclusión: una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 0(5), 227-238. doi: <https://doi.org/10.18172/con.514>
- Unda Bernal, M. del P., Orozco Cruz, J. C. y Rodríguez Céspedes, A. (2001). Expedición pedagógica nacional: una experiencia de movilización colectiva de conocimiento pedagógico. *Nodos y Nudos*, 2(10). <https://doi.org/10.17227/01224328.1156>
- Villasante, T. R. (2006). *Desbordes creativos: estilos y estrategias para la transformación social*. La Catarata.
- Villasante, T. R. (2015). Conjuntos de acción y grupos motores para la transformación ambiental. *Política y Sociedad*, 52(2), 387-408.

Oralidad, lectura y escritura, una cuestión de afecto desde la familia y la escuela

*Adriana Lisbe García Pereira, Leidy Angélica Pongutá Esparza, Yenny
Carolina Buitrago Celemín, Alexander Rodríguez Sandoval, Luis Fernando
Cepeda Rodríguez, Clara Inés López Garzón, María Emma Cruz*

Es necesario vincular a la familia en los procesos escolares desde las relaciones de afecto, ya que la escuela es un espacio democrático que favorece la diversidad y reconoce las características del contexto en el que se encuentra inmersa. Es clave mantener una relación abierta, clara y cálida entre familia y escuela ya que estos dos espacios son parte activa, propositiva y transformadora para los niños y jóvenes.

El papel de la familia es fundamental, sobre todo en lo que se refiere a la comprensión lectora, el acompañamiento de los padres en los deberes escolares, motivar a sus hijos de manera positiva, establecer logros y metas con respecto al proceso de lectura y escritura, incentivar diálogos, conversaciones y socializaciones familiares. Afianzar vínculos afectivos por medio de una comunicación constante permite desarrollar habilidades cognitivas y socioafectivas en los niños y adolescentes que favorecen la adquisición de aprendizajes. Por su parte, el maestro debe reflexionar sobre su quehacer generando propuestas de investigación a partir de las necesidades y problemáticas del aula, implementándolas y evaluando para reconstruir a partir de las debilidades y fortalezas identificadas.

Por lo anterior, se vio la necesidad de diseñar e implementar un proyecto que permita reactivar y dinamizar mediante la integración curricular, fortalecer la autoestima, mejorar la convivencia, afianzar valores, mejorar relaciones personales, resaltar el buen trato, mejorar el rendi-

miento académico y reforzar el sentido por la vida desde las diferentes dimensiones del ser y el estar.

Con estos propósitos se desarrolló un proyecto de aula basado en cinco talleres, concebidos como una herramienta que permitió la implementación de diversas actividades en pro de fortalecer la oralidad, la lectura y la escritura. Esta propuesta permitió desarrollar estrategias pedagógicas implementadas por los docentes que integran las distintas comunidades educativas, favoreciendo los procesos de oralidad, lectura y escritura en los estudiantes y sus familias de los ciclos educativos 1, 2, 3 y 4 de las instituciones educativas distritales Germán Arciniegas, Gerardo Paredes, Fernando Mazuera y Porfirio Barba Jacob.

Se observó como problemática en común de todas las instituciones educativas distritales que en la escuela se ha venido presentando una separación entre las familias, los estudiantes y los docentes, por lo cual se hizo necesario implementar acciones que permitieran volver a afianzar el vínculo entre ellos como ejecutores principales del proceso de enseñanza y aprendizaje, encontrando una excusa integradora que facilitara este proceso: la lectura. Para ello, se plantearon los siguientes objetivos:

- Fortalecer el sentido por la vida por medio de estrategias y herramientas enfocadas en los procesos de lectura y escritura que le permita a la comunidad educativa apropiarse de su entorno.
- Incentivar el disfrute por la lectura y la escritura a través de experiencias pedagógicas significativas.
- Integrar la familia y la escuela generando un trabajo cooperativo por medio de actividades lúdicas y didácticas que permitan afianzar vínculos afectivos.
- Generar conciencia del autocuidado y el cuidado del entorno desde la alteridad.

Con el paso del tiempo, los procesos de lectura en la escuela se han limitado al análisis de textos, excluyendo uno de los ejes más importantes

para estudiantes, docentes y la comunidad en general: el disfrute por la lectura, lo cual conduce a experiencias más significativas, que a su vez nos llevan al propósito de esta, generar un aprendizaje. Una lectura aunada a una experiencia auténtica proporciona deleite y placer, favorece el descubrimiento, la observación y la experimentación de diferentes conceptos de una manera dinámica y práctica, facilita el desarrollo de competencias que permitan explicar y comprender el mundo desde distintas perspectivas, promoviendo el pensamiento crítico y la oportunidad de decidir frente a las diferentes realidades de los contextos en los que está inmersa la comunidad educativa.

Por ello, el docente debe ser un actor dinámico, enfocado en la orientación y transformación de los procesos de lectura; de igual manera, debe prepararse y actualizarse para afrontar, junto con los estudiantes y sus familias, los cambios sociales, culturales y emocionales que trae consigo el mundo actual. Los estudiantes, a su vez, deben dar trascendencia al ejercicio de la lectura al manifestar la capacidad de leer los contextos locales y globales que los rodean, y responder a los retos de su tiempo incluyendo a sus familias, generando así una transformación social real.

Por consiguiente, el docente es un facilitador que domina su disciplina y que, a través de metodologías activas, ofrece las herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan el mundo desde diversos lenguajes y aprendan a vivir con los demás (MEN, 2005).

A partir de lo anterior, surgió la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que a través de la lectura contribuyeran tanto a cambiar los paradigmas que caracterizan la sociedad actual como a afianzar el sentido por la vida desde las diferentes dimensiones del ser y el estar, fortaleciendo al estudiante, a su familia y vinculándolos como parte activa, propositiva y transformadora del contexto social.

IMPLEMENTACIÓN

La escuela y la familia son las dos grandes instituciones educativas de las que disponen los niños y adolescentes para constituirse como ciudadanos, por ende, no es factible desligar la relación existente entre estas; como bien expresa Bolívar (2006), la escuela no es el único contexto educativo, sino que la familia y los medios de comunicación desempeñan un importante papel pedagógico. Por tanto, la escuela por sí sola no puede satisfacer las necesidades de formación de los ciudadanos, de León (2011) La organización del sistema educativo debe contar con la colaboración de los padres y las madres como agentes primordiales en la educación de los estudiantes (Ortiz, 2011).

Por lo anterior, en este plan de aula se realizaron talleres que permitieron la interacción de la familia en el proceso de formación de los educandos, en los cuales fue relevante la participación de los integrantes de esta en cada una de las actividades. El desarrollo de los talleres permitió visualizar el grado de compromiso que se tiene para apoyar y contribuir en la construcción de conocimiento y el desarrollo de habilidades como la perseverancia, la empatía, la cooperación, el optimismo, lo imaginativo y artístico, entre otros.

El ambiente del aula jugó un papel relevante a la hora de ejecutar las actividades, allí se inició un entorno de respeto, empatía, cordialidad, tolerancia y cooperación entre cada uno de los actores del proceso educativo, lo cual fue fundamental para el cumplimiento de los objetivos planteados. Se encontró una gran disposición por parte de los participantes en cada uno de los momentos.

La indagación se realizó con métodos de investigación acción-participación (IAP) nivel medio, ya que se dependía de la voluntad de la comunidad para realizar el proceso. También se realizaron descripciones generales a través de la observación para entender el contexto en el que se desarrollaría el proyecto, generando un análisis que arrojó resul-

tados mediante la aplicación de los talleres mencionados, cuyo contenido fueron juegos lúdicos, actividades exploratorias y un aprendizaje desde el enfoque constructivista que dio cuenta de los niveles de lectura y de la apropiación del aprendizaje a través de esta. Así, en congruencia con Stake (1995), conviene considerar que la investigación se enriquece con la participación de la comunidad educativa facilitando las oportunidades de conocer y aprender de la práctica.

Los talleres aplicados fueron los siguientes:

- Explorando emociones.
- La literatura como medio de expresión y comunicación.
- Mejorando la comunicación con mi hijo o hija.

CONCLUSIONES

La planeación y ejecución de los talleres basados en la didáctica de lecto-escritura diseñados con un enfoque socioafectivo motivó a los estudiantes a ser críticos, a buscar soluciones para determinados problemas, a preguntarse, a encontrar sus posibles respuestas y a establecer un proceso dialéctico entre ellos con el contexto.

El plan de aula propuesto “Sintiendo y pensando mi entorno a través de la lectura. Oralidad, lectura y escritura, una cuestión de afecto desde la familia y la escuela” fortaleció la reflexión docente sobre sus prácticas de enseñanza, mediante un ejercicio de construcción colectiva en el que se intercambiaron conocimientos disciplinares, estrategias didácticas y los correspondientes diseños microcurriculares. De la misma manera, se propició una reflexión pedagógica sobre la formación en valores por parte de las instituciones educativas, que en su conjunto evidenciaron un interés y trabajo permanente en aras del fortalecimiento de la autoestima y la sana convivencia de los estudiantes, y por supuesto, como fue el propósito del

proyecto, de la comunidad escolar, al propender un acercamiento entre las familia y las institución educativa.

Así mismo, se observó que las instituciones educativas comprometidas con la integración curricular comparten a su vez problemáticas sociales comunes, confirmando la necesidad de dinamizar y reactivar el plan de aula a través de actividades lúdicas y didácticas pensando en las necesidades afectivas de nuestra comunidad educativa.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005, abril-mayo). Ser maestro hoy. El sentido de educar y el oficio docente. *Al Tablero*. http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-31232_tablero_pdf.pdf
- Ortiz, E. (2011). Comunidad Educativa: ámbito de colaboración entre la familia y la escuela. En J. J. Maquilón, A. B. Mirete, A. Escabajar y A. M. Gímenez (Coords.), *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible* (pp. 71-79). Universidad de Murcia.
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Parte 2. Innovación didáctica

La escuela y sus aportes en la construcción de territorio y memoria histórica

*Cristian Elías Caballero Hernández, Ninfa Aleida Gómez Ramírez,
Andrea Carolina Chingaté Ávila, José Nicolás Díaz Velásquez*

FORO EDUCATIVO DISTRITAL: UN EJERCICIO DE DOCUMENTACIÓN DE EXPERIENCIAS

La memoria histórica y el reconocimiento de territorio han tomado gran importancia en la última década en el país a propósito del acuerdo de paz firmado con la guerrilla de las FARC y la necesidad de reconstruir el pasado para tratar de saber la verdad. Desde esta perspectiva, se toma también como eje el Foro Educativo Distrital 2019, el cual tuvo como objetivos promover la reflexión sobre la transformación y proyección de la educación en Bogotá —pasado, presente y futuro— en el marco de la conmemoración del Bicentenario de la Independencia, y reconocer y recopilar lecciones aprendidas y buenas prácticas que respondan a la transformación educativa de Bogotá, propiciando el intercambio de conocimiento y el aprendizaje colaborativo. En el marco de esta iniciativa nos pareció pertinente entrelazar las diferentes experiencias que desde el foro se desarrollaron en los colegios El Tesoro de la Cumbre IED, La Arabia IED y Estrella del Sur IED de la localidad Ciudad Bolívar.

Así, desde los ejes *memoria histórica y territorio*, quisimos reunir dichas experiencias, encontrando puntos en común que nos llevaran a generar un registro claro de las experiencias, para lo cual consideramos pertinente realizar una documentación de estas.

En los colegios mencionados, se realizaron ejercicios pedagógicos desarrollando procesos que permitieron el reconocimiento, la relación y la correlación del territorio, la recuperación de la memoria histórica y su relación con el presente, y una perspectiva de futuro dentro del marco del Foro Distrital 2019, *La educación en el Bicentenario*, en el que participaron estudiantes, docentes y padres de familia, entre quienes se identificó un interés hacia el reconocimiento del presente y la oportunidad de aportar a partir del conocimiento del contexto y la historia institucional.

Uno de los ejes de tensión que emerge de contrastar los relatos de las experiencias es el de *memoria histórica*, concepto que se toma desde María Emma Wills Obregón en el prólogo del libro *Los caminos de la memoria histórica* (2018), en el cual expresa:

La memoria histórica se ha visto como un campo donde distintos gestores de narrativas hilan secuencias y sentidos sobre un pasado imaginado desde un presente vivido que marca el futuro proyectado. Bajo esta perspectiva, el pasado, más que cerrado y concluido, toma vida por la manera como nos apropiamos de él y le otorgamos unos énfasis y unos significados; por las huellas que deja esta lectura en nuestra comprensión del presente y por la forma como orienta nuestra perspectiva de futuro. En otras palabras, y de manera coloquial, podríamos decir: “dime qué pasado te narras y te diré quién eres y quién imaginas que puedes llegar a ser”. (pp. 8-9)

Consideramos importante unirse a las iniciativas del Estado que busquen causar impacto en nuestras instituciones educativas a través de escenarios abiertos para el fortalecimiento de la educación pública del país. La remembranza del pasado para los docentes y padres de familia constituye una oportunidad para aprender del pasado vivido por personajes de antaño que se dieron a la dura labor de emanciparse de un yugo injusto y que abrió paso a la libertad, pese a las altas consecuencias que esta tuvo para quienes, por la defensa de los derechos, se pusieron en riesgo y les costó su propia vida.

Poner en escena cada una de las manifestaciones presentadas en el foro institucional recreó y generó conciencia de nuestra historia, nuestra identidad y de las acciones que como ciudadanos de este tiempo debemos implementar para valorar lo que se ha hecho en el pasado y mejorar el presente esperando un futuro transformador dentro de la sociedad colombiana.

El tiempo muchas veces no es el suficiente para prepararnos con mucha más profundidad sobre los temas y la forma de su presentación, pero por lo menos se observó que los estudiantes, al estar del otro lado presentando y dirigiendo un grupo, se dieron cuenta que no es tan fácil y que se debe tener mucha preparación para sentirse orgullosos de que se logró plantar una semilla para que entre todos logremos ser ciudadanos críticos y transformadores de las realidades que enfrentamos como comunidad.

La iniciativa de documentar la experiencia provino de la idea de que todo lo que se vivencia y es plasmado por escrito no se va a olvidar tan fácilmente, especialmente si un evento ha sido de significancia y ha tenido un gran valor para los protagonistas. Así, este debe ser tenido en cuenta y registrado para su posterior valoración y reproducción si sus resultados han sido favorables en una comunidad transformándola en algo mejor; incluso si la experiencia tuvo sus desaciertos, también es válida para conocer lo que en el pasado no funcionó y analizar desde ahí acciones alternativas que sí puedan llevar a mejores resultados. Desde allí se retoma entonces la memoria histórica que debe desarrollarse dentro de un espacio y tiempo precisos.

A continuación, se esbozarán las experiencias en los colegios mencionados.

COLEGIO EL TESORO DE LA CUMBRE

Tomando la invitación del foro, el Colegio El Tesoro de la Cumbre se une con unas propuestas como la emancipación y la ciudadanía; esta última es trabajada con estudiantes del curso 701 de la jornada de la tarde, quienes en promedio tienen 13 años, dispuestos a intercambiar saberes

con docentes, padres de familia y pares de otros colegios invitados a la presentación del foro.

Se realizó como un llamado a la comunidad educativa a volver a tener en cuenta los valores cívicos y de cultura ciudadana perdidos en gran medida en la época actual. La realización de un paralelo entre ciudades —territorios— y distintas fechas históricas —memoria histórica— permitió la remembranza de acciones que han cambiado con el devenir del tiempo, y personajes que entretejen la vida histórica de la cultura y sus ciudadanos. Es el tiempo de retomar todo lo positivo que se vivía años atrás, como el respeto a las personas, sus espacios, sus objetos y sus ideas, valores que se han venido desdibujando o perdiendo entre quienes habitamos Bogotá.

Cada acción dada desde lo pedagógico busca tanto formar al estudiante, como un cambio en su forma de ver la vida y el mundo que lo rodea para analizarlo y estudiarlo hasta incidir en este y transformarlo de manera positiva para el mejoramiento de la calidad de vida individual y colectiva.

El proceso dio lugar a la indagación de material audio-visual alusivo a la ciudadanía y la cultura ciudadana. De este material destacamos uno que reúne en gran medida las características que implican la configuración y el ejercicio de una ciudadanía basada en valores que, independientemente de la temporalidad o espacialidad territorial, sigue vigente, sobre todo en tiempos en que somos el resultado de un proceso de individuación promovido por un sistema que prepondera el tener —consumismo— sobre el ser.

A la fecha el proceso formativo continúa, ya que entendemos que no se ha tratado solo de participar en un evento por cumplir, sino que es un ejercicio que fomentó reflexiones y comprensiones importantes que constituyen semilla para su multiplicación con toda la comunidad educativa.

FOTOGRAFÍA DEL BICENTENARIO: RELACIÓN PASADO- PRESENTE. EJERCICIO REFLEXIVO DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES DEL COLEGIO LA ARABIA IED

El aporte realizado al desarrollo del foro institucional desde el área de ciencias sociales buscó la reflexión en torno a las siguientes temáticas: el papel histórico de la mujer en Colombia; la hegemonía criolla colombiana en el poder; el papel de la Iglesia católica en la primera revolución independentista; la geografía colombiana y su impacto en la economía colonial; los indígenas y afrodescendientes en los procesos revolucionarios burgueses; la influencia de la Ilustración en el proceso de la Independencia y el papel de los sectores populares en los procesos independentistas.

Aunque las directrices desde el consejo académico institucional no limitaron la realización del foro a la temática dada por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación del Distrito, el área decide tomar la oportunidad de generar un espacio de reflexión crítica frente a los procesos históricos nacionales de la Independencia y su bicentenario, tomando sucesos del pasado y relacionándolos con el presente a través de imágenes seleccionadas y un material audiovisual que representa un recorrido histórico tradicional sobre los procesos independentistas.

El análisis de imágenes permitió reconocer los presupuestos y conceptos que tienen, en este caso, padres de familia o acudientes, estudiantes y docentes frente a procesos y sucesos históricos del ámbito nacional como producto de las experiencias personales y educativas. Durante los ejercicios de reflexión se observó que los aprendizajes sobre los procesos históricos son de corte eurocentrista, y se tienen en cuenta a los próceres y la historia contada desde el siglo XX a partir del compendio de historia de Henao y Arrubla, en el que se desconocen los demás actores que hicieron posible el proceso de independencia colombiano.

Así mismo, se dio la oportunidad de retomar estos aprendizajes y completarlos con las historias no contada de personajes indígenas, afro-

descendientes y mestizos que aportaron a las luchas independentistas. Además, se pudo reconocer que, a pesar de estos procesos y la búsqueda continua por parte de la población colombiana de autonomía y libertad, la hegemonía sigue llevando a cabo los ejercicios de poder dentro de la nación, por ejemplo, el caso particular y actual entre la llamada paz de Santos y las políticas internas de seguridad democrática de Álvaro Uribe formalizadas por el presidente electo Iván Duque. En este sentido, no se trató de hacer un recuento de las acciones de múltiples personajes, sino observar cómo todo ese reconocimiento aporta a la memoria histórica en torno a la reflexión de lo que se puede hacer desde el hogar y la escuela, y con esto promover la reconstrucción de memoria para no permitir que se llegue al olvido y no se repitan los mismos errores.

EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA DEL FORO EDUCATIVO DISTRITAL EN CONMEMORACIÓN DEL BICENTENARIO EN EL COLEGIO ESTRELLA DEL SUR

Conmemorar un acontecimiento histórico tan importante para Colombia como el Bicentenario de la Independencia generó la realización de diferentes actividades en todo el país que representaron las batallas y luchas que se dieron a través de la historia y que conllevaron a la Independencia.

Una de estas actividades fue la que propuso el Ministerio de Educación Nacional de realizar foros en donde se representara el pasado, el presente y el futuro sobre las ideas de nación y ciudadanía. Para dar cumplimiento a esta premisa, en primer lugar, se realizó un preforo en el cual cada una de las sedes realizó una presentación interna de lo que se iba a mostrar en el foro institucional. En este primer paso se acordó entre los compañeros de la sede B que realizaríamos tres momentos: los grados quinto el pasado, los grados sexto el presente y los grados séptimo el futuro, cada equipo liderado por un docente. Se realizó una puesta en escena por grupo con las que se creó un video y un noticiero presentado en el foro institucional.

El grado quinto realizó una dramatización de la canción “La maldición de Malinche”, la cual habla de la conquista española y compila eventos tanto del pasado como del presente. En esta actividad los estudiantes de quinto grado tuvieron gran participación, se interesaron y realizaron una excelente puesta en escena; fue motivante ver cómo preguntaban sobre los indios y los europeos, el porqué de la canción y las enseñanzas de esta.

En el foro institucional se presentaron diferentes propuestas, como los escudos que ha tenido Colombia a través de la historia, elementos y artefactos y su recorrido histórico, las batallas de la Independencia, la historia de la educación en Colombia y de la institución educativa.

Para los estudiantes, los padres de familia y, por supuesto, los docentes esta experiencia fue muy gratificante ya que algunos momentos históricos que ignorábamos fueron explicados, por ejemplo, el inicio de la educación en Colombia que empezó desde una corriente religiosa, o el primer rector del colegio y cómo el COES pasó de ser cinco escuelas separadas a unificarse y convertirse en el colegio que hoy conocemos. Así mismo, los estudiantes interactuaban con algunos de los padres de familia que fueron estudiantes del colegio, y corroboraban y ampliaban experiencias.

Por su parte, las directivas del colegio reconocieron el noticiero como el trabajo que representaría a la institución en el foro educativo local, en virtud de que esta puesta respondía a los objetivos planteados por la Secretaría de Educación, realizaba un recorrido histórico de la educación, se centraba tanto en el territorio como en el tiempo en el que se desarrollaron los hechos, y realizaba una crítica constructiva de lo que se piensa como educación hacia el futuro. Este último aspecto fue considerado relevante dado que los estudiantes mediante un taller presentaron sus reflexiones y visiones sobre la educación a futuro. Al respecto, consideran que los profesores desaparecerán y serán reemplazados por robots, la educación será virtual, los cuadernos serán suplidos por tablets, y otros profesionales se encargarán desde sus especialidades del mantenimiento y

la programación de los robots. Este ejercicio, a su vez, constituye el trabajo que se presentará por parte de la institución en el foro educativo local.

CONCLUSIONES

En relación con todo este proceso, encontramos que, si bien la memoria y el territorio se han venido posicionando desde hace varias décadas en el ámbito global por parte de organismos internacionales y por cuenta de investigaciones sobre estos temas, su posicionamiento en la política pública colombiana aún no es muy claro, pero es necesario. Pensar el territorio y la memoria histórica desde una perspectiva de políticas públicas en un país como Colombia resulta fundamental, no obstante, su tratamiento ha situado estos temas como una noción común, es decir, se han dado por entendidos sus sentidos y apuestas. Así, se considera imperativa su discusión, pues en tanto se mantenga como noción común no será posible su construcción como concepto y serán tímidas sus posibilidades formativas.

Por lo anterior, consideramos que conviene realizar un ejercicio de sistematización riguroso por parte del Ministerio de Educación Nacional y de la Secretaría de Educación del Distrito de lo que han sido los foros educativos locales, dado que encontramos que este tipo de iniciativas constituyen una oportunidad formativa no solo para los estudiantes sino para toda la comunidad educativa. Es necesario el análisis de las realidades que comprometen su presente, comprendiendo críticamente el pasado y proyectando en términos de oportunidad y transformación un futuro desde sus propios contextos y en función de estos. Según Ghiso (2001),

La sistematización como un proceso de recuperación, tematización y apropiación de una práctica formativa determinada que, al relacionar sistémica e históricamente sus componentes teórico-prácticos, permite a los sujetos comprender y explicar los contextos, sentido, fundamentos, lógicas y aspec-

tos problemáticos que presenta la experiencia, con el fin de transformar y cualificar la comprensión, experimentación y expresión de las propuestas educativas de carácter comunitario. Es una forma científica de conocer nuestras realidades contextuales y nuestra realidad a partir de nuestras propias experiencias. Es un proceso que nos permite aprender de nuestra práctica, podemos redescubrir lo que hemos experimentado, pero que aún no lo asimilamos en un cuerpo “teórico” propio.

REFERENCIAS

- Foro educativo distrital (3 de marzo del 2019). *Secretaría de Educación del Distrito*. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/transparencia/foro-educativo-distrital
- Ghiso, A. (2001). *Sistematización de experiencias en educación popular*. Memorias Foro: Los Contextos Actuales de la Educación Popular, Medellín.
- Wills Obregón, M. E. (2018). *Los caminos de la memoria histórica*. Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).

Articulación entre el modelo pedagógico y el plan de estudios en el área de ciencias naturales en ciclo cinco

Heydi Johanna Manrique Díaz, Leonardo Andrés Ochoa Hernández, James Robledo

Algunas de las dificultades presentadas en la práctica educativa es que lo que se pretende hacer y está escrito en el proyecto educativo institucional (PEI) no está relacionado con lo realizado por algunos de los docentes en sus clases. Según el artículo 14 del Decreto 1860 de 1994, toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa un PEI que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio (Ministerio de Educación, 1994).

En efecto, este decreto direcciona el currículo y el plan de estudios limitando la gestión curricular, ya que las políticas, los procedimientos y las prácticas que llevan a cabo el rector, el equipo técnico-pedagógico y los docentes del establecimiento para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje están influenciados por lo que rige la normatividad educativa y las políticas globales. Por tanto, en las instituciones el desarrollo del currículum no tiene en cuenta el contexto; es notoria la desarticulación entre áreas, mallas y prácticas docentes, el plan de estudios está determinado por temas y no por comprensiones, y se pretende solamente alcanzar buenos resultados en pruebas estandarizadas.

Otra dificultad, como plantean Gil y Vilches (2001), pone de relieve la persistencia de los docentes en impartir una enseñanza tradicional y

propedéutica de las ciencias, en la que se da prioridad a los contenidos sobre los métodos de aprendizaje. El interés del docente es el aprendizaje y no la enseñanza. Por ello Grundy (1991) señala que el docente es concebido como un miembro de la comunidad científica, que hace de su salón de clase un laboratorio del conocimiento. Por tal razón, en la práctica se evidencia el modelo positivista basado en la conceptualización, los procesos lineales (causa-efecto) y el trabajo individual.

Así mismo, Acevedo, Vázquez y Manassero (2003) han señalado que para los estudiantes es difícil relacionar y aplicar muchos de los contenidos vistos en las clases de ciencias con su vida cotidiana, es decir, se observa una necesidad de contextualizarlos. Además, se encuentran otras dificultades como la usual dependencia y pasividad de los estudiantes frente a la enseñanza propedéutica del docente, la pérdida de su capacidad de asombro, y la falta de sentido a lo que están aprendiendo. Los estudiantes realizan solamente las actividades para la clase y extraclasses propuestas por el docente, y el interés por realizar este tipo de actividades es debido a una motivación de tipo premio/castigo (o extrínseca), es decir, no se genera una motivación intrínseca hacia el aprendizaje; ellos solo se interesan por obtener una buena nota. Por otra parte, los intereses de los estudiantes no son la formación académica, su proyecto de vida apunta a obtener un título de bachiller y poder contribuir económicamente a su familia. No hay interés en la formación académica, la escuela no los hace felices, simplemente es un espacio impuesto por la sociedad que les puede permitir, tal vez, mejorar su calidad de vida. Por todo lo anterior, se evidencia que hay una ruptura entre el modelo pedagógico y su puesta en práctica.

Por consiguiente, es importante identificar qué es lo que puede estar generando la ruptura entre el modelo y la práctica pedagógica. Así, al hacer la revisión y el análisis en cada institución se evidencia que los objetivos son coherentes con la misión y la visión de cada institución, sin embargo, se presenta una ruptura entre las prácticas pedagógicas y

el currículum. En este sentido, los ejes articuladores de esta propuesta se basan en incorporar a los modelos pedagógicos de las instituciones un currículum educativo con un interés emancipador, y un plan de estudios para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales que involucre conceptos estructurantes y de formación ético-política desde las ciencias naturales.

Para lo anterior, se realizó una revisión y contextualización del PEI, y se elaboró y aplicó una matriz que permitiera identificar el conocimiento de cada docente del área de ciencias naturales en cuanto a las dinámicas institucionales, el modelo y sus prácticas pedagógicas (figura 1). La metodología de trabajo fueron los diálogos itinerantes, los cuales brindaron espacios de conversación y reflexión para compartir saberes.



Figura 2. Metodología de investigación

Fuente: elaboración propia

DESARROLLO O IMPLEMENTACIÓN

El PEI es la carta de navegación de todas las escuelas y colegios, porque orienta los principios y fines, las estrategias pedagógicas, el reglamento

que rige a toda la comunidad educativa y todos los recursos disponibles y necesarios para el funcionamiento, estipulado en el artículo 14 del Decreto 1860 de 1994. En este sentido, con respecto al referente curricular de las tres instituciones educativas distritales (Nueva Esperanza IED, Colegio La Joya IED y Colegio Bravo Páez IED, localizadas en las localidades 5, 19 y 18, respectivamente), la primera IED buscan fomentar estudiantes críticos comprometidos con su entorno educativo, social y comunitario; para la segunda IED, la ciencia y la tecnología constituyen su eje principal; y la tercera IED se enfoca en formar seres humanos progresistas y constructores de su propio futuro.

Por lo anterior, se encuentra que en su estructura y antecedentes comparten puntos de encuentro en diálogos internos desde su estructura curricular, aunque se ubiquen en diferentes contextos. También permitió realizar generalizaciones y encontrar aspectos convergentes entre las instituciones, lo que permitió evidenciar que los objetivos son coherentes con la misión y la visión de cada institución; adicionalmente, determinan de manera clara los valores y el perfil del estudiante que desean potenciar. Así mismo, las tres IED se enfocan en valores institucionales que hacen referencia al aspecto humanista y creativo, y a la formación de ciudadanos emprendedores comprometidos con su entorno y con fuertes habilidades sociales y científicas que les permiten hacer una reflexión crítica de su macro, meso y micro contexto para la buena toma de decisiones.

Respecto al modelo pedagógico, el cual, según De Zubiría (2006), responde a los fines y las intenciones educativos, a los contenidos y a la manera de relacionarlos, a las estrategias metodológicas, las diferentes maneras de abordar las clases y la forma en que se realizan los procesos evaluativos se evidencian que las dos primeras instituciones educativas se orientan bajo el constructivismo social. Sobre este Cubero (2005), refiriéndose a Vygotsky y Piaget, menciona que centra su atención en el estudiante como el principal protagonista de su proceso educativo orientado al aprendizaje. En este modelo la tríada profesor-estudiante-contenido es

vista como un conjunto de elementos que interactúan de manera bidireccional los unos con los otros. Se busca que el alumno pueda construir de manera progresiva una serie de significados compartidos con el profesor y con el resto de la sociedad con base en los contenidos y la orientación del docente. Un elemento fundamental para esta perspectiva es que el aprendiz pueda atribuir sentido al material aprendido y también al propio proceso de aprendizaje. Por su parte, el docente se concibe como un guía del aprendizaje, por lo cual requiere optimizar al máximo sus capacidades, de tal manera que se acerque a un considerable potencial de enseñanza. El control se va cediendo progresivamente al estudiante según va dominando el aprendizaje, de tal manera que se va logrando una mayor autonomía y capacidad de autogestión.

En la tercera IED el modelo pedagógico es sociocrítico, propuesto en la Escuela de Frankfurt, cuyo objetivo principal es la formación de sujetos críticos y creativos en constante búsqueda de alternativas apropiadas para identificar problemas de su contexto y proponer posibles soluciones a estos. En cuanto al docente, este asume un rol de mediador de los aprendizajes, estableciendo una relación intencionada y significativa con los estudiantes, lo cual implica su participación en actividades que exijan problematización intelectual y reflexiones permanentes. En cuanto a los procesos evaluativos, los conocimientos no son el principal objeto de evaluación, sino que se centra en las actitudes adquiridas durante todo el proceso.

Por otro lado, encontramos semejanzas en lo referente al currículo en las tres instituciones debido a que presentan un interés práctico desde el cual, según Grundy (1991), el educando y el profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo, y el docente es concebido como un miembro de la comunidad científica que hace de su aula de clase un laboratorio del conocimiento. Así mismo, el contenido curricular está determinado por consideraciones sobre el “bien” en vez de por lo que se debe seleccionar para su enseñanza a fin de lograr el conjunto de objetivos presupuestados previamente. Su sustento teórico es de carácter histórico-hermenéutico,

que busca la construcción de significados mediante la interpretación y reflexión de enunciados para la toma de decisiones. Adicional a esto, su enfoque busca la comprensión y la interacción de los contenidos en forma holística. Para finalizar, se plantea una relación horizontal entre el docente y el estudiante en aras de la construcción colectiva de conocimiento.

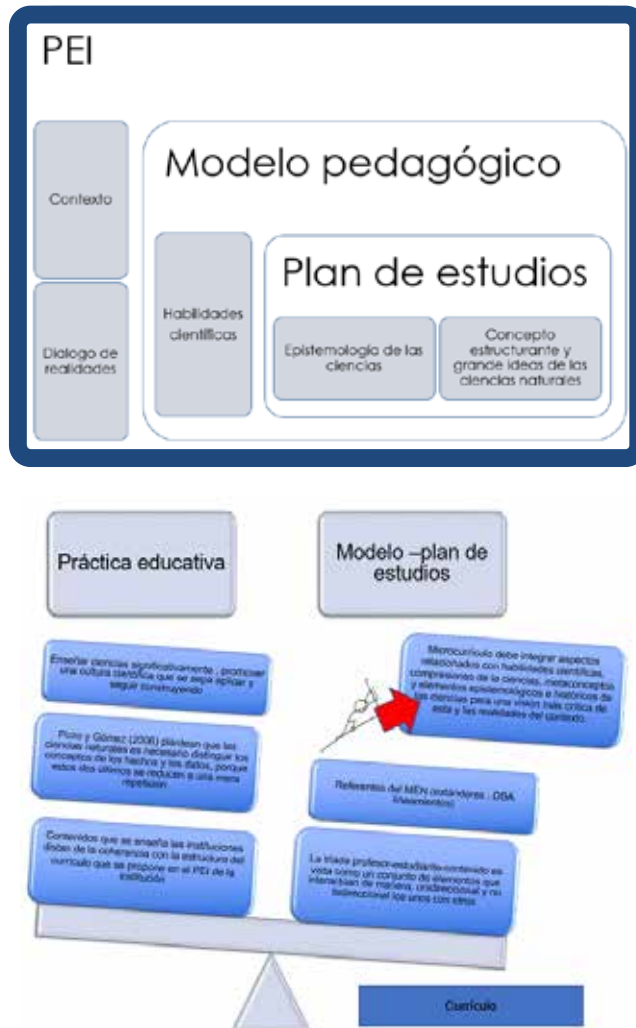


Figura 2. Esquema de resultados y análisis

Fuente: elaboración propia

Para dar cierre a este apartado, se abordan los planes de estudio, encontrando que en las dos primeras instituciones están organizados por temáticas o conceptos estructurantes con sus respectivos desempeños o indicadores de cada campo de pensamiento, mientras que en la tercera institución educativa se encuentra en proceso de reformulación curricular que hace parte del microcurrículo, es decir, tiene estratificado por ciclos y no por grados, lo cual da lugar a las concepciones teóricas y los lineamientos más generales tanto en las planeaciones y los derroteros programáticos de las áreas, como en las prácticas concretas de aula (figura 2).

REFLEXIONES FINALES

La ciencia escolar desde una mirada crítica debe estar mediada por la relación entre los modelos teóricos o la lógica de la ciencia en la historia integrada a procesos relacionados con la transformación didáctica del conocimiento científico en la enseñanza, con el fin de articular las comprensiones, los metaconceptos y las habilidades científicas situadas en un contexto que corresponde a la realidad actual de la escuela o de cada institución educativa para promover una cultura científica situada en la reconstrucción crítica del conocimiento científico.

Aunque los maestros manifiestan conocer el modelo pedagógico de cada institución y lo llevan a la práctica, no son conscientes de que lo están haciendo, lo cual se evidenció en el diálogo itinerante realizado con ellos. A su vez, las prácticas en el aula propuestas por ellos demostraron creatividad y coherencia con lo propuesto por el modelo pedagógico institucional, demostrando con esto gran interés y compromiso con el aprendizaje de sus estudiantes.

REFERENCIAS

- Acevedo, J., Vázquez, A. y Manassero, M. A. (2003). Papel de la educación CTS en una alfabetización científica y tecnológica para todas las personas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2(2), 80-111.
- Cubero, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 49-61.
- De Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos. *Cooperativa Editorial del Magisterio*.
- Gil, D. y Vilches, A. (2001). Una alfabetización científica para el siglo XXI: obstáculos y propuestas de actuación. *Investigación en la Escuela*, (43), 27-37.
- Grundy, S. (1991). Producto o praxis del curriculum. *Ediciones Morata*.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Proyecto educativo institucional*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79361.html>

Implementación de una *app* que incentive la interpretación de textos

Juan Pablo Betancur, Leandro Cerro, Arlis Yámile Molina Dimate, Juan Carlos Orozco Ariza

En la actualidad, los estudiantes de los colegios públicos de Bogotá tienen resultados deficientes en los exámenes de Estado Icfes-Saber y en las evaluaciones de las universidades para el ingreso al nivel profesional, como es el caso del examen de la Universidad Nacional, lo cual muestra las deficiencias en su formación, en especial en los exámenes que requieren de un relativo dominio de la lectura crítica. Por tanto, las instituciones de educación media deben adecuar su formación básica para responder a estas necesidades de la población estudiantil y posibilitar mediante un entrenamiento específico un punto de apoyo que les permita superar las limitaciones anotadas.

Adicionalmente, la Constitución Política de Colombia de 1991, en su artículo 67, dispone que los organismos rectores de la educación en el país deben establecer las condiciones “para la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos”, a lo que nos acogemos y aplicamos al poner en marcha este proyecto de mejoramiento en las competencias lectoras de nuestros estudiantes. Esta disposición exige a las instituciones educativas establecer estrategias que permitan superar los resultados en pro de la calidad de la educación, al igual que suscitar espacios de mejoramiento académico para el ingreso de los estudiantes a la educación superior.

Por ello, y teniendo en cuenta que hoy en día el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) permite de una manera innovadora tener acceso al aprendizaje de diferentes áreas del conocimiento, ofreciendo a los estudiantes nuevas formas de aprender, comprender sus fortalezas y aspectos a mejorar en este tema, planteamos como equipo de trabajo el uso de una

aplicación mediante la cual el estudiante podrá fortalecer, aprender y mejorar sus procesos de lectura de una manera diferente, divertida e innovadora.

No obstante, somos conscientes de que debemos trabajar con empeño en este camino hasta alcanzar resultados positivos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de grado décimo de los colegios El Cortijo Vianey, San José Suroriental, Entre Nubes Suroriental y Ricaurte Concejo con respecto a la interpretación y comprensión de textos de toda índole, lo que sin duda les permitirá vislumbrar un futuro más amable en su vida profesional.

Para lo anterior, el objetivo principal de esta propuesta ha sido el diseño y la implementación de una aplicación digital que incentive el fortalecimiento de la lectura crítica en sus niveles de comprensión e interpretación a partir de talleres y juegos interactivos con los estudiantes de grado décimo de las instituciones educativas mencionadas y su correspondiente evaluación, lo que nos permitió determinar el avance alcanzado por los estudiantes.

REFERENCIA CONCEPTUAL

Al abordar el tema de la lectura crítica es necesario hacer referencia a varios campos conceptuales distintos pero complementarios e imbricados entre sí. De manera específica se asume la cultura como campo de conocimiento, y la lingüística y la literatura como constructos disciplinares en los que se moldea la esencia del proceso lector.

Con el advenimiento de la psicolingüística y la sociolingüística en el siglo XX, los estudios del lenguaje profundizan, en la primera de estas disciplinas, en los mecanismos cognitivos que intervienen en el procesamiento de la información lingüística, y en la segunda se aborda la lengua como sistema de signos en un contexto social. Entre los teóricos más significativos de estas dos disciplinas, desde los que se referencia la propuesta, se resaltan a Vygotsky y Halliday.

El psicólogo ruso Lev Vygotsky, uno de los principales exponentes de la psicolingüística, plantea como tesis central de su construcción teórica que la capacidad lingüística del individuo está compuesta por una cantidad de procesos mentales —que gozan de cierta autonomía en su funcionamiento— que son los que hacen posible que se puedan comprender y producir enunciados lingüísticos.

Por su parte, Halliday desde la perspectiva de la sociolingüística analiza la interacción entre el entorno cultural y el uso de la lengua como sistema de signos al considerar que el lenguaje no es un reflejo de la realidad social ni un elemento externo para dar cuenta de ella, sino el vínculo semiótico que produce y renueva los significados culturales y los significantes discursivos.

Además de los teóricos anteriores, el filólogo e investigador Daniel Cassany plantea que la lectura crítica surge de la mirada de un contexto que debe desarrollarse desde las vivencias y no solo desde el conocimiento de unas teorías, un léxico y de las habilidades cognitivas.

Así, para efectos de este proyecto de aula, se enfocará el problema de la lectura desde la perspectiva de Daniel Cassany, quien enfatiza en la importancia que tiene el significado de la palabra leída desde un contexto y cómo esta adquiere otro valor conforme cambia el contexto este, aportando elementos importantes para una buena lectura que luego ayudarán a una buena escritura. Entre estos elementos resaltan la coherencia, la cohesión y el repertorio lexical.

En la búsqueda de una caracterización de los procesos cognitivos que el estudiante debe alcanzar en su proceso de lectura, Cassany retoma de los aportes que brindan las investigaciones psicolingüísticas una descripción de los procesos básicos del pensamiento que pueden ser abordados por expertos o inexpertos. Este valor semántico agregado proviene, según el caso, de los aportes del escritor-lector procedentes de su conocimiento del mundo, lo que termina por darle coherencia y sentido a lo expresado en el texto.

A estos aportes se une el valor sociocultural, que si bien enfatiza en que el significado de las palabras proviene en esencia de las palabras

mismas y del contexto que proporciona el discurso, a ese significado hay que agregarle el conocimiento previo que aporta el lector con su proceso de formación específico; por esto, hay que sumarle un tercer campo que da origen a otra dimensión significativa: el texto se construye en un ámbito cultural específico que determina el léxico y el estilo; estructura, fórmulas, razonamiento, etc., entre otros, tal como lo menciona Cassany (2006): “lo que la lectura se constituye en un proceso de carácter social y cultural”, es decir, tiene un sentido amplio cuando se relaciona con el contexto particular de cada individuo.

Por todo lo anterior, Cassany enfatiza en que para dilucidar el fenómeno de la lectura crítica no es suficiente con decodificar las palabras o realizar las inferencias pertinentes, también se hace necesario identificar el elemento estructural y el uso que le da a esa estructura el autor, es decir, qué modalidades adquiere la prosa en ese texto o las referencias bibliográficas que utiliza. Así, la importancia de comprender la lectura, entendiéndola más allá de distinguir la relación de unos sonidos y grafías con sus significados básicos, consiste en entender que este proceso supera las condiciones habituales de un proceso de lectura, convirtiéndolo en un aprendizaje social que trasciende en el estudiantes, así los sustenta Cassany (2011) “que la lectura crítica se sabe elaborada, compleja, compleja, humilde, cargada de matices y razonamientos, dúctil, insatisfecha, exploradora, capaz de discutir e, incluso, de cambiar de opinión de forma razonada; es la lectura que aspira a comprender la complejidad de lo humano, psicológico y social, y a transformarlo si es preciso.”

DESARROLLO DE LA PROPUESTA

METODOLOGÍA

Para la realización del diagnóstico, se implementó como punto de partida del proyecto, un taller de entrada que permita evaluar el nivel de lectura crítica —literal, inferencial y propositiva— dentro de los procesos de

lectura de los estudiantes de décimo grado de las cuatro instituciones educativas distritales señaladas. Una vez obtenido el diagnóstico, se presentó una aplicación digital educativa llamada JULEC, que permitía a los estudiantes que interactuaron con ella profundizar en los niveles de lectura y brindaron información relevante para cualificar su proceso de lectura crítica a partir de talleres y juegos interactivos. Esto lo plantean Hernández, Arévalo y Gamboa (2016) como un recurso de aprendizaje: “nuevas pedagogías para las nacientes formas de aprender con el apoyo de tecnologías como los dispositivos móviles, simulaciones, ambientes colaborativos, juegos de múltiples jugadores y contenidos abiertos en línea”, que aportarán elementos digitales y llamativos motivando el encuentro con la lectura, recolectando puntos que posteriormente evaluarán el progreso del estudiante a través de su recorrido en el juego. Finalmente, se realiza un taller de salida con temas relacionados y con los contenidos trabajados en los juegos interactivos en los que se evaluó el avance de los estudiantes en sus competencias lectoras después de interactuar con la aplicación JULEC.

RESULTADOS

El taller de entrada o diagnóstico se realizó con los estudiantes de décimo grado a partir del diligenciamiento de un formulario en Google Docs en el que los estudiantes resolvieron interrogantes de los tres niveles de lectura, es decir, el literal, en cual realizaron una decodificación básica de la información a partir de lo que ofrece el texto en un primer momento. También se enfrentaron a preguntas de orden inferencial, con las que se buscó que hicieran hipótesis identificando las intenciones en los textos más allá de lo que las palabras expresan; en este segundo nivel, los estudiantes realizaron deducciones e interpretaciones usando varios elementos del contexto, de la cultura y de sus pre-saberes.

Finalmente, en el tercer nivel —que se evaluó con el taller de entrada— se buscó que el estudiante tomara una posición crítica frente

a lo que leía y que pusiera el texto en relación con otros textos u otras situaciones y contextos a partir de las opciones de respuesta que le brindaba el formulario.

Frente a lo anterior, los resultados de los estudiantes arrojaron que en el nivel literal se obtuvo el mayor número de respuestas correctas (más del 50% de los estudiantes), recordando que este es el nivel de menor dificultad. En el nivel inferencial, que fue por el que más se indagó en la prueba, en la mayoría de las preguntas el 30% de los estudiantes acertó en la respuesta correcta, mientras que, en el nivel crítico, que implica la mayor complejidad, solo en una de las cuatro preguntas el 20% de los estudiantes acertó, pues en el resto entre el 10% y el 15% de los estudiantes que presentaron la prueba eligieron la opción correcta.

Posterior a la aplicación del taller de entrada, los estudiantes interactuaron con un programa digital que fue elaborado como objetivo general del presente trabajo. Este se desarrolló en Visual Studio. Net 2013 con la temática de Dragon Ball Z a partir de la sugerencia de los estudiantes de grado décimo, lo cual permitió un diseño de los escenarios, los botones y las imágenes propios de la serie que se plasmaron alrededor de la temática propuesta.

Conviene aclarar que el software permite la lectura del nivel literal de siete preguntas seleccionadas del material que hace parte de un simulacro de las pruebas Saber. Al momento de la interacción de los estudiantes con la aplicación, se hicieron presentes los factores propios de la motivación, que consiste, como lo menciona Núñez (2009), en un “conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta”. Por tanto, el nivel de “activación” de los estudiantes fue evidente a causa de la necesidad de elección entre un conjunto de posibilidades de acción y la exigencia de concentrar la atención en la interacción con la aplicación, perseverando en esta tarea.

Las preguntas a las que los estudiantes se enfrentaron en la aplicación fueron tomadas de los simulacros de las pruebas Saber 2018 en lectura

crítica, documento que facilita el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para que los alumnos se familiaricen con las pruebas. Además de la motivación por la interacción digital, los estudiantes jugaron con la aplicación, lo que pone en el panorama el juego como estrategia de aprendizaje, ya que, como lo señala la Cepeda (2019), “cuando las dinámicas del juego hacen parte de los espacios de aprendizaje, transforman el ambiente, brindando beneficios para el profesor y los estudiantes durante las clases”. Entre los beneficios se resaltan la motivación, la resolución por parte de los estudiantes de la mayor cantidad de preguntas de manera correcta y la generación de dudas frente a las que consideraban incorrectas, lo cual fue un beneficio en tanto que indagaron por las palabras desconocidas o por los argumentos que no comprendían de los textos.

Por último, se aplicó un taller de salida similar al de entrada posterior a la práctica de lectura realizada con la aplicación digital. En este también se evaluaron los tres niveles de lectura. Los resultados muestran una leve mejoría después de la práctica con la aplicación en el nivel inferencial de lectura, con unos porcentajes de mejora que varían entre los 2 y los 7 puntos porcentuales en asertividad de la respuesta correcta, pero manteniéndose en la tercera parte de los estudiantes que presentaron el taller diagnóstico que continúan acertando a la opción correcta. Los niveles literal y crítico no presentaron cambios significativos.

Los estudiantes también fueron evaluados en la identificación del tipo de texto y en la definición de palabras; en el proceso se evidenció un mejoramiento después de la interacción con la aplicación, sin embargo, en la identificación de términos nuevos continuaron presentando dificultad.

CONCLUSIONES

- El nivel inferencial de lectura fue el que presentó una variación positiva después de la interacción de los estudiantes con la aplicación digital.
- La aplicación exhorta al estudiante a la realización de una lectura interactiva de manera concienzuda, pues existe un premio simbólico

dentro del programa que incentiva al estudiante a encontrar la respuesta que se ajusta a la pregunta planteada.

- La implementación de las TIC y la didáctica generada a partir del juego dentro de las metodologías de aula favorece tanto el aprendizaje y la motivación por las temáticas en diversas áreas del conocimiento, como el desarrollo de habilidades en la lectura.
- Se propone la publicación del software para disposición de los docentes que deseen aplicarlo manteniendo los derechos de autor.

REFERENCIAS

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cepeda Ramírez, M. R. (30 de enero del 2017). *El juego como estrategia lúdica de aprendizaje*. Editorial Magisterio. <https://www.magisterio.com.co/articulo/el-juego-como-estrategia-ludica-de-aprendizaje>
- Hernández Suárez, C. A., Arévalo Duarte, M. A. y Gamboa Suárez, A. A. (2016). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente en educación básica. *Praxis & Saber*, 7(14), 41-69.
- Núñez, J. C. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga, Universidade do Minho.

Propuesta de proyecto transdisciplinar de aula mediado por tic a partir del interés de aprendizaje de los estudiantes

Dayan Herrera Bernal, Sonia Salgado, Manuel Chamorro, John J. Castiblanco P

En este documento el grupo de autores parte de las obligadas reflexiones en torno a lo que se espera de la educación y de la labor docente, máxime al encontrarse en entornos de educación pública en el distrito capital donde los procesos de enseñanza-aprendizaje están inmersos en múltiples problemáticas sociales que afectan el interés y la motivación de los estudiantes por el aprendizaje. De estas reflexiones surge uno de los propósitos que se revela como fundamental en el proceso educativo: facilitar el flujo del conocimiento como una construcción de elementos integrados transdisciplinariamente a partir de los contenidos de algunas asignaturas, de tal manera que los diversos saberes dejen de abordarse aisladamente. Esta disposición permitiría, por un lado, aminsonar la carga de actividades para el estudiante y los maestros, y, por el otro, centrar el trabajo en el aula hacia procesos de aprendizaje integrado, significativo y contextualizado.

Ahora bien, ¿cómo llevar esto a la realidad? Se propone entonces, en primera instancia, dar una mirada a las poblaciones de estudiantes con las que se interrelacionan cada uno de los docentes partícipes en la construcción de esta propuesta, y a las áreas en que cada maestro se desempeña, descritas en la tabla 1.

De esta caracterización general se establecen las primeras coincidencias entre las poblaciones y los docentes. Así se determina como un primer eje articulador del proyecto de aula la *comunicación y sociedad*.

Tabla 1. El docente en su institución educativa

Docente	Institución	Asignaturas que dirige	Grados a cargo	Edades estimadas	Estratos
Dayán Herrera	IED Colegio Silveria Espinosa de Rendón. Localidad 16 Puente Aranda	Media integral: Lenguajes y Medios Audiovisuales y TIC, Gestión Cultural y Social, Metodología de la Investigación, y Procesos Lectorales Corporales y Orales. Humanidades: Lengua Castellana	9º, 10º y 11º, población mixta	14 a 17 años	2 y 3
Manuel Chamorro	Colegio Rafael Delgado Salguero. Localidad 18 Rafael Uribe Uribe	Humanidades: Lengua Castellana	6º a 9º, población mixta	10 a 16 años	1 y 2
Sonia Salgado		Tecnología e Informática			
John Castiblanco	Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño IED. Localidad 18 Rafael Uribe Uribe.	Cátedra de la Paz, Educación Ética y Valores Humanos; Educación Religiosa Escolar	7º y 10º, población femenina	11 y 16 años	1 al 3

Fuente: elaboración propia

En segunda instancia, se establece que, partiendo del reconocimiento de las potencialidades e intereses de los estudiantes, incluida su familiaridad con las TIC, es necesario orientar el proyecto de aula hacia el afianzamiento y el desarrollo que potencien integralmente sus habilidades, a la vez que los motiven a asistir al colegio con un propósito formativo que estimule su autonomía, curiosidad y motivación por aprender.

En concordancia con esta idea, se plantea que el interés de los estudiantes por el aprendizaje se motive no desde la típica planificación de contenidos y clase magistral, sino a partir de los intereses y cuestionamientos que surgen de la cotidianidad de sus contextos, para lo cual el docente —conocedor de su área de formación— oriente disciplinariamente la conjunción entre academia y realidad.

Es necesario aclarar que la formulación de una propuesta como la que presentamos no surge únicamente de la reflexión juiciosa o la preocupación como maestros por mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera fundamentada y coherente con los currículos de las instituciones educativas de las que hacemos parte. Para esto, partimos de la aproximación y distinción conceptual de categorías como: proyecto de aula; innovación educativa; didáctica; currículo; aprendizaje basado en los intereses del estudiante; el papel de las TIC en la mediación del aprendizaje; y transdisciplinariedad y pensamiento complejo.

PROYECTO DE AULA

Desde la perspectiva de Tulio Carrillo (2001), el proyecto de aula es un “instrumento de planificación de la enseñanza y el aprendizaje con enfoque global, sustentado[s] en la transversalidad y que cuenta con los componentes del currículo y las necesidades de la escuela y sus educandos” (pp. 335-336). Pedagógicamente,

- a) Conduce a la construcción colectiva del conocimiento, b) Responde a la realidad social, cultural y económica de los estudiantes, c) Está orientado a

la consecución de metas y objetivos institucionales; d) se desarrolla en torno a los principios del aprendizaje significativo, identidad y diversidad, aprendizaje interpersonal activo, investigación basada en la práctica, evaluación procesual y globalidad.

El proyecto de aula se caracteriza por ser *innovador*, en tanto incorpora elementos del currículo, objetivos de cada grado, de cada área, sus contenidos y ejes transversales como integración de conocimiento académico y experiencia cotidiana, que se consolidan en valores y actitudes que se espera alcancen los estudiantes; *pedagógico*, ya que responde a problemáticas propias de los estudiantes y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza de maestros y maestras; *colectivo*, teniendo en cuenta que privilegia el aprendizaje cooperativo y colaborativo; *pertinente y factible*, por cuanto responde a la realidad pedagógica concreta en el aula, es decir a la planeación de clase, manejo de tiempos, espacios y recursos disponibles.

INNOVACIÓN EDUCATIVA

Esta categoría es el resultado de los diversos debates acerca de un proyecto educativo para este siglo. Pero ¿qué podemos o, es más, ¿qué debemos entender por innovación? El Observatorio de Innovación Educativa del Instituto Tecnológico de Monterrey plantea que una innovación educativa implica la implementación de *un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Debe incorporar un cambio desde las prácticas de enseñanza en cuanto a los materiales, métodos y contenidos según el contexto de los sujetos de aprendizaje. De esta manera, los procesos de enseñanza en el marco de la innovación están relacionados con *la calidad* de novedad del elemento mejorado, *la aportación de valor* de este al proceso de enseñanza-aprendizaje, y *la relevancia* que la innovación propuesta aportará a la institución educativa y a los grupos de interés (Murillo, 2017). Siguiendo a este autor, se pueden diferenciar tipos de innovación educativa, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Tipos de innovación (Murillo, 2017)

Innovación disruptiva	Impacta todo el contexto educativo permitiendo la evolución lineal de un proceso y de un método de enseñanza-aprendizaje que cambie la forma en la que se relacionan los actores del contexto, los medios y el entorno mismo.
Innovación revolucionaria	“[...] muestra la <i>aplicación de un nuevo paradigma</i> y se revela como un cambio fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y un cambio significativo de las prácticas existentes. Su aportación al proceso de enseñanza-aprendizaje es tan significativa que no tiene contexto previo en el sector educativo”.
Innovación incremental	Es un cambio que <i>refina y mejora</i> metodologías, estrategia, procesos, medios de entrega o procedimientos ya existentes.
Mejora continua	Corresponde a cambios que <i>afectan parcialmente</i> alguno de los elementos de innovación educativa sin alterar de forma relevante el proceso.

Fuente: elaboración propia

Por su parte, Margalef y Arenas (2006) afirman que el concepto de innovación aparecerá relacionado a tres usos: la creación de algo desconocido, la percepción de lo creado como algo nuevo y la asimilación de ese algo como novedoso. Para las autoras, la innovación educativa se distingue por 1) una idea percibida como novedosa por alguien y que su vez incluye la aceptación social de dicha novedad; 2) implica un cambio que busca la mejora de una práctica educativa; es un esfuerzo deliberado y planificado encaminado a la mejora cualitativa de los procesos educativos; 3) conlleva un aprendizaje para quienes se implican activamente en el proceso de innovación; 4) está relacionada con intereses económicos, sociales e ideológicos que influyen en todo proceso de innovación.

DIDÁCTICA

Se encarga de estudiar las prácticas de la enseñanza, considerando los aspectos que relacionan el mundo de la vida con el mundo de la escuela a partir de las metas que se fija una sociedad para formar un tipo de persona deseable para esta. Así pues, la didáctica como disciplina considera los

espacios concernientes a los procesos de enseñanza-aprendizaje, pasando por la evaluación de estos, la apropiación del currículo, las estrategias metodológicas y los medios. Estos espacios se convierten en el objeto de estudio de la didáctica, que han permitido asumirla como una disciplina que trasciende el cómo al qué, con quién y para qué.

Otro de los discursos que revisamos es el de las posibilidades pedagógicas y didácticas de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El tratamiento pedagógico de las TIC moviliza procesos de aprendizaje y formativos, promoviendo experiencias significativas que trascienden la escuela. En este sentido, las TIC constituyen una herramienta importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

TRANSDISCIPLINARIEDAD Y PENSAMIENTO COMPLEJO

La comprensión de la realidad compleja requiere que sea abordada por un pensamiento capaz de interpretarla desde varios referentes. Abordar la realidad, que es plurisémica, requiere una visión de globalidad y no solo desde la particularidad o especificidad disciplinar que analiza fragmentariamente. Por tanto, no solo el análisis (parte), sino la síntesis (visión de conjunto) es lo que aduce la expresión de pensamiento complejo.

Quienes han abordado el pensamiento lo comprenden como un enfoque epistemológico, pero también como una disposición mental para abordar las problemáticas de la realidad desde las perspectivas que sean posibles. Paulette Barberousse (2008), profesora del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional de Costa Rica, afirma que el pensamiento del sociólogo francés Edgar Morin tiene repercusión en el campo pedagógico, evidenciado en la medida en que pone entre paréntesis los conceptos *conocimiento* y *aprendizaje* al cuestionar sus fundamentos epistémicos. La profesora además aduce la necesidad de reformar el pensamiento y, al mismo tiempo, reformar las instituciones educativas con el fin de promover una educación acorde con las necesidades de la sociedad contemporánea (p. 96).

No es para menos que surja esta propuesta epistemológica de interconectar diversas perspectivas desde las cuales se significa la realidad, puesto que las necesidades de los sujetos cognoscentes en la actual sociedad están mediados por la creación de realidades virtuales y por la multiplicidad de información virtual al alcance de la mano que ofrece comprensiones o significaciones de la realidad. En consecuencia, la apropiación de un concepto de la realidad dado por una disciplina puede ser ampliado o controvertido por otra a fin de que el sujeto cognoscente ponga en relación los conceptos y, por ende, sus significados, por lo tanto, se produce una reestructuración comprensiva de la realidad.

Como se indicó inicialmente, los aspectos abordados fueron tenidos en cuenta al momento de plantear y desarrollar el proyecto de aula, que tuvo en cuenta sobre todo los *intereses de los estudiantes*; para identificarlos planteamos condiciones como: 1) abiertos a la comunicación; 2) proposición de temas por parte de los estudiantes; 3) argumentación de la importancia de cada uno; 4) selección democrática del tema; 5) identificación de la particularidad o aspectos a conocer sobre el tema elegido. Una vez definidos estos elementos, proyectamos el desarrollo del contenido y lo implementamos a través de la metodología SOLE²⁰, ya que, en palabras de su creador, “los grupos de niños, con acceso a la Internet, pueden aprender casi cualquier cosa por ellos mismos” (Mitra, 2014). Partiendo de esta afirmación, el SOLE se constituye en una herramienta de trabajo colaborativo que, a partir del uso limitado de dispositivos con acceso a Internet, propicia que el estudiante sea el gestor de su propio aprendizaje estando en diálogo constante con sus pares. Esta metodología propone que un estudiante asuma el rol de *capitán* y dirija la actividad, y el docente por su parte asuma el papel de *abuelita*, quien se encarga de animar y acompañar los posibles caminos que los estudiantes tomen para llegar a distintas respuestas y la creación a partir de estas de contenidos digitales como blogs, páginas web, documentales y podcast; y el uso de las redes sociales

20 <http://www.solecolombia.org>

como difusoras de conocimiento y “como lenguajes, sistemas culturales y formas de vida” (Fonseca, 2011)-



Figura 1. SOLE (entornos de aprendizaje autoorganizados)

Fuente: Ortega, 2017

Como muestra del ejercicio realizado con los estudiantes de las distintas instituciones educativas, presentamos la secuencia didáctica de una de las sesiones en la que se conjugaron las áreas de lengua castellana, tecnología y economía (tablas 3 y 4).

Tabla 3. Secuencia didáctica: mensajes subliminales

Secuencia didáctica	
<i>Asignaturas implicadas:</i> Lengua Castellana, Tecnología y Economía.	
<i>Colegio:</i> Rafael Delgado Salguero	<i>Profesor(es):</i> Manuel Chamorro
<i>Objetivo de la sesión:</i> propiciar en los estudiantes el análisis crítico de los mensajes publicitarios emitidos por diferentes medios de comunicación, y su incidencia en el mercado de la sociedad de consumo y el modelo económico capitalista.	
<i>Competencia que se favorece:</i> reconocimiento del mensaje subliminal como un lenguaje que interviene en la mente de una persona para que asuma un determinado comportamiento en el mundo del mercadeo.	
<i>Eje temático:</i> el mensaje subliminal: lectura y discusión del grupo en torno a imágenes y videos sobre la existencia de mensajes subliminales.	<i>Contenido disciplinar:</i> Comunicación y sociedad.
<i>Materiales y recursos didácticos:</i> tablets con conexión a Internet, lecturas de apoyo.	
Estrategia didáctica por emplear	
<i>Actividad:</i> el mensaje subliminal: lectura y discusión del grupo en torno a imágenes y videos sobre la existencia de mensajes subliminales.	
<i>Indicaciones al estudiante:</i> tras elegir el tema por votación se aplican las reglas de SOLE.	
<i>Inicio:</i> se parte de la pregunta: ¿de qué manera entender la relación que puede haber entre mensajes subliminales y la sociedad de consumo nos permitiría escapar de esta? Esta parte de la temática seleccionada por los estudiantes “los mensajes subliminales”, y que se discute en el marco de la siguiente problemática expuesta por el profesor: la sociedad actual cruza por lo que se ha llamado “sociedad del consumo”. El mundo del mercado busca instalarse en la mente de las personas de forma irracional a través del bombardeo de imágenes y videos que no dan otra opción más que salir a comprar lo visto. Por tanto, y sobre todo, en las clases de bajos ingresos es necesario despertar del hechizo al que se somete al receptor. ¿Cómo hacerlo? ¿Qué estrategia se podría implementar para salir de ese consumismo irracional? Quizá la respuesta esté en la posibilidad de inculcar en los jóvenes una visión crítica de imágenes y videos que se relacionan con el mundo del mercadeo por medio de una discusión de materiales de estudio entre los mismos estudiantes.	

Desarrollo o fases:

1. *El alcance de los términos.* Aquí se trata de conceptualizar todo lo referente al *mensaje subliminal*. Se inicia con la etimología de los términos (mensaje y subliminal); después se ubica el concepto en el contexto histórico, es decir, hoy. Posteriormente, se realiza una reseña histórica y se observa la manera como se creó el mensaje subliminal.
2. *Teorizar sobre el mensaje subliminal como lenguaje.* Aquí se demuestra por qué el mensaje subliminal es un lenguaje y cuáles son sus características.
3. *Ejemplos de cómo observar un mensaje subliminal.* Aquí se implementa el modelo de observación, esto es, mirar en detalle todos y cada de los códigos, lingüísticos o no, presentes en el objeto de análisis sobre la cuestión. Este ejercicio implica realizar la descripción exacta de lo que se observa. El proceso de observación, por mi experiencia con mis estudiantes, me ha enseñado que se debe realizar con diferentes personas, por cuanto no todos tienen la misma capacidad, lo cual enriquece la comprensión del objeto observado.
4. *Develación del mensaje subliminal.* Esta fase se trata de que los estudiantes reflexionen sobre la forma del mensaje subliminal y su forma de intervención en la mente de la gente. El grupo expone sus diferentes puntos de vista sobre lo comprendido.
5. *Exposición en grupo o individual.* En esta fase el estudiante busca un objeto de análisis (video o imagen) para exponerlo al grupo sobre la existencia o no de mensaje subliminal. El estudiante tiene la obligación de argumentar para demostrar que el mensaje en cuestión está presente. De igual manera, las preguntas son parte importante en el proceso de exposición.

Evaluación: se evalúa la creación de una imagen o video donde esté presente el mensaje subliminal. Son los mismos estudiantes (compañeros) quienes develan lo subliminal del texto. Finalmente, de allí se da la autoevaluación (el grupo expositor justifica los criterios bajo los que da su nota), la coevaluación (los compañeros determinan tres criterios a evaluar) y la heteroevaluación (el maestro informa los criterios que evaluó en el proceso y exposición del ejercicio).

Logros obtenidos: -Develación del mensaje subliminal como lenguaje subrepticio para contribuir al consumo irracional. -Reconocimiento de la efectividad e importancia del trabajo colaborativo. -Identificación de las capacidades y habilidades de los estudiantes para la comprensión crítica de contenidos y la producción de estos por medio de las TIC.

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. Secuencia didáctica: promover intercambio cultural

Secuencia didáctica	
<i>Asignaturas implicadas:</i> Lengua Castellana, Medios Audiovisuales y TIC, Tecnología y Ciencias Sociales.	
<i>Colegio:</i> IED Colegio Silveria Espinosa de Rendón	<i>Profesor(es):</i> Dayan Herrera Bernal
<i>Objetivos de la sesión:</i> 1. Promover el intercambio cultural. 2. Generar la aproximación de los estudiantes a la lengua portuguesa y a la historia de vida de su interlocutora María, fotógrafa y publicista pensionada, como acercamiento al mundo de la fotografía. 3. Permitir a los estudiantes la exploración de las posibilidades de la fotografía como medio de comunicación y su influencia en el ámbito social.	
<i>Competencias que se favorecen:</i> • Formulación de preguntas del interés de los estudiantes frente a los temas que se pretenden abordar en clase, de tal manera que busquen las posibles respuestas al interrogante. • Apropiación de las TIC como instrumento de apoyo a su aprendizaje. • Interacción social con personas de otras nacionalidades y culturas para el aprendizaje de sus experiencias.	
<i>Eje temático:</i> la fotografía	<i>Contenido disciplinar:</i> comunicación y sociedad
<i>Materiales y recursos didácticos:</i> computadores con acceso a Internet, Smart TV, cámara web, parlantes y micrófono.	
Estrategia didáctica por emplear	
<i>Actividad:</i> SOLE desarrollado a partir de pregunta de interés de los estudiantes con compañía de abuelita María de Portugal, conexión vía Skype.	
<i>Indicaciones al estudiante:</i> tras elegir el tema por votación, se aplican las reglas del SOLE.	
<i>Inicio:</i> tras formular la pregunta: ¿por qué es importante la fotografía como medio de comunicación?, la abuelita María cuenta a los estudiantes por qué ella decidió ser fotógrafa y publicista, cómo ha sido su experiencia, cuenta un poco sobre Portugal y el lugar en el que vive, y muestra algunos ejemplos de fotografía artística, documental, periodística y publicitaria.	

<i>Desarrollo o fases:</i> 1. Por grupos de a cinco personas los estudiantes exploran en los computadores de la sala para responder la pregunta; los grupos se mueven libremente por el salón a la vez que intercambian información. 2. La abuelita y la maestra están como acompañantes y motivadoras del trabajo que vayan haciendo los estudiantes. 3. Cada grupo crea una pieza visual o audiovisual para exponer la respuesta a la que llegaron. 4. Cada grupo nombra un representante que expondrá la respuesta a la que llegó su grupo. 5. Con ayuda de la maestra y de la abuelita se determina la conclusión a la que las respuestas llegaron, la cual es anotada por el capitán en el tablero de SOLE.
<i>Evaluación:</i> se evalúa la creación de una infografía, presentación de Prezi o Power Point, video de Powtoon o storytelling de Storyboard That, en la que se exponga la respuesta obtenida por el grupo. Finalmente, de allí se da la autoevaluación (el grupo expositor justifica los criterios bajo los que da su nota), la coevaluación (los compañeros determinan tres criterios a evaluar) y la heteroevaluación (el maestro y la abuelita informan su percepción sobre el proceso y la exposición).
<i>Logros obtenidos:</i> -Identificación de la importancia y efectividad del trabajo en equipo. -Uso de las TIC como herramienta de aprendizaje y difusión de sus saberes. -Reconocimiento de la riqueza presente en la interacción con personas de otras culturas, y de la experiencia de los profesionales en un campo y de su historia de vida.
<i>Observaciones finales:</i> partiendo del PEI “La comunicación eje para la formación en valores y la construcción de conocimientos” y del modelo pedagógico que nos orienta “Aprendizaje significativo”, la práctica mencionada promueve tanto el uso como la mejora de la comunicación tanto en medios digitales como en los procesos de interacción social; a su vez, parte de preguntas y temáticas que son significativas para los estudiantes según su contexto y los hace protagonistas activos de su proceso de aprendizaje y construcción de nuevos saberes.
<i>Posibilidades de mejora:</i> optimización del tiempo, trabajar este tipo de actividades en varias sesiones.

Fuente: elaboración propia

CONCLUSIÓN

La conclusión a la que pudimos llegar a lo largo del proceso es la importancia de la documentación y la reflexión permanente de los maestros y maestras para estar a la vanguardia de las necesidades de aprendizaje de nuestros estudiantes y las estrategias metodológicas que nos conduzcan a la innovación permanente, usando las TIC, pero no exclusivamente, teniendo

en cuenta que constituyen una estrategia que dinamiza la enseñanza y facilita el aprendizaje. De la misma manera, la relación que se estableció entre el uso de las TIC y la metodología SOLE enriqueció el proceso para los estudiantes, ya que, como lo expresaron abiertamente, se sintieron convocados y reconocidos para su propio aprendizaje.

REFERENCIAS

- Barberousse, P. (2008). Fundamentos del pensamiento complejo de Edgar Morin. *Revista Educare*, XII(2), 95-113.
- Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere*, 5(15), 335-344.
- Fonseca Díaz, A. D. (2011). Educación expandida y cultura digital. Una exploración de proyectos tecnosociales en Colombia. *Revista Hallazgos*, 8(15). <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2011.0015.04>
- Margalef García, L. y Arenas Martija, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa a propósito del desarrollo curricular? *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (47), 13-31.
- Mitra, S. (2014). Qué es SOLE. SOLE Colombia. <http://www.solecolombia.org/que-es-sole/>
- Murillo, A. (13 de octubre del 2017). ¿Qué es innovación educativa? *Observatorio de Innovación Educativa*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/innovacion-educativa>
- Ortega Hermida, C. A. (2017). SOLE: un modelo de educación inspirado en el auto-aprendizaje. *Young Marketing*. <http://www.youngmarketing.co/sole-un-modelo-de-educacion-inspirado-en-el-auto-aprendizaje/#ixzz6MiLthRjR>

A manera de cierre

Currículo, sujetos, contexto y problemas de la enseñanza. Dos reflexiones en torno a los resultados del Diplomado en Innovación en Didácticas Específicas y Gestión Curricular

En estas reflexiones finales se presentan dos aspectos que la lectura de los artículos evidencia en su estructura: por un lado, una relación con la enseñanza que este autor considera necesaria explorar, y, en un segundo aparte, las relaciones que se pueden establecer entre los territorios, contextos y asuntos que circulan como problemas en la escuela, expresados en las construcciones curriculares de las instituciones participantes.

PRIMERA REFLEXIÓN: LA ENSEÑANZA ¿MÉTODO O CONCEPTO?

Según la literatura pedagógica, hace alrededor de trescientos cincuenta años se inicia la constitución de este campo de saber sobre la tarea que realizan unos profesionales que hoy conocemos como “maestros” y sobre todo “maestras” (podemos recordar todo el periodo de la feminización de la labor docente). En coincidencia y por las contingencias de la historia, el proceso de formación del Diplomado en Innovación en Didácticas Específicas y Gestión Curricular se adelantó a puertas de celebrar los trescientos cincuenta años de la muerte de Juan Amos Comenio. Este filósofo es quien desde textos como *Orbis pictum* (*El mundo en imágenes*, podríamos traducir hoy), la *Didáctica magna* y la *Pampedia*, textos magistrales sobre el método, inaugura lo que entendemos como la pedagogía moderna.

En clave de esta idea acerca de la enseñanza como objeto fundante de la labor docente, presentamos a continuación algunas reflexiones sobre los resultados que los maestros participantes del proceso de formación, a manera de artículos, presentan en este documento.

¿POR QUÉ COMENIO?

La *Didáctica magna* jugó un papel fundamental en la configuración del pensamiento pedagógico según lo establece Zuluaga (2007, p. 242):

En el momento histórico de formulación (1632), la *Didáctica Magna* de Juan Amos Comenio, busca cristalizar conceptos que toda una práctica anterior requería para la solución de problemas específicos que él señala tanto allí como en la *Pampedia*, y se formulan otros que buscan “fundamentar”, según los propósitos anunciados por él mismo. Ello convierte el discurso sobre la enseñanza en saber tangible, autónomo (otros prefieren hablar de una disciplina autónoma) que tiene por referente mayor la enseñanza.

Lo que hace especial al discurso de Comenio, según lo establece Zuluaga, es precisamente su carácter individual respecto a los demás discursos de su época. En efecto, a diferencia de textos relativamente contemporáneos como *Pensamientos acerca de la educación* de Locke (2012), la *Didáctica magna* pone el acento sobre la enseñanza. A propósito de la idea de esta que circula en los documentos, en principio podemos referirla a su relación con el aprendizaje, siempre aparece en función de un objetivo relacionado con el sujeto estudiante que tiene presencia. Más adelante volveré a este asunto. Nuevamente en relación con la *Didáctica magna*, es preciso revisar si esta noción se asimila en Comenio como un concepto o como la forma en que se denomina un método. En este sentido, es preciso revisar qué es un concepto y qué es un método, y cómo esto operaría en el dominio discursivo de la pedagogía.

Los conceptos, según Zuluaga (1999), no suelen ser propiedad de un campo disciplinar específico, ni establecen un cuerpo arquitectónico coherente. En su lugar, obedecen a una “ley general de su dispersión, de

su heterogeneidad, de su (ya sea simultánea o sucesiva): la regla de su insuperable pluralidad” (Foucault citado en Zuluaga, 1999, p. 32). La pregunta por la emergencia del concepto de enseñanza para la pedagogía debería entonces obedecer a esta ley, interrogante que, aunque no se puede resolver en este escrito, considero importante dejar: *¿cuál es el esquema preconceptual de la enseñanza que podría estar operando en los maestros participantes de este proceso de formación?*

En términos generales, lo primero que podemos identificar en los relatos es que para los autores es común pensar en la enseñanza como una práctica o un método, más que como un concepto. En Comenio, la noción va a tener varios niveles enunciativos que me parece importante notar. Por un lado, la enseñanza ciertamente constituye un método, pero no uno que tenga como principio la heurística, sino que se trata de una operación que propende por la humanización:

Quede, pues, sentado que a todos los que nacieron hombres les es precisa la enseñanza, porque es necesario que sean hombres, no bestias feroces, no brutos, no troncos inertes. De lo que se deduce que tanto más sobresaldrá cada uno a los demás cuanto más instruido esté sobre ellos. Acabe el sabio este capítulo: El que no aprecia la sabiduría y la disciplina es un mísero; su esperanza (es decir, el conseguir su fin) será vana, sus trabajos infructuosos y sus obras inútiles. (Comenio, 1998, p. 17)

En este sentido, la ausencia de un carácter teleológico, que Rubio (2019) denuncia para el aprendizaje como concepto vacío, no está presente en la noción de enseñanza que, perfilada como método, establece Comenio. Por otra parte, la enseñanza como método “invoca la relación asimétrica entre un adulto y un infante” (Rubio, 2019, p. 208), pues, como bien se observa en la *Didáctica magna*, la enseñanza debe ser operada por personas escogidas y tiene lugar en un contexto específico como la escuela:

Pero como son raros, siendo tan múltiples los hombres como los asuntos humanos, aquellos que o sepan, o puedan, o estén sin ocupaciones para entregarse a la enseñanza de los suyos, ha tiempo que con avisado propó-

sito se estableció que personas escogidas, notables por el conocimiento de las cosas y por la ponderación de costumbres, se encargasen de educar al mismo tiempo a los hijos de otras muchas. Y estos formadores de la juventud se llamaron Preceptores, Maestros, Profesores; y los lugares destinados a estas comunes enseñanzas: Escuelas, Estudios literarios, Auditorios, Colegios, Gimnasios, Academias, etc. (Comenio, 1998, p. 17)

En otro sentido, la enseñanza como método no tiene un carácter autopoietico, pues su objetivo no se direcciona a la enseñanza misma, sino a la transmisión o conservación de algo, que en este caso parece estar direccionado por el saber con fines de humanización.

Volver a la enseñanza como objeto de la reflexión para la educación aparece como un asunto urgente para el debate. No es pues la enseñanza volviendo a sí misma, como en un círculo infinito de acciones sin mayor propósito; en el aprendizaje los estudiantes no pueden enseñarse a sí mismos, como denunció Rubio (2019). Debemos volver a los propósitos puestos en los horizontes de la educación, a su sentido y a la humanización como proyecto conjunto. Para eso estamos los maestros.

LA RESPONSABILIDAD ENUNCIATIVA SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

De lo anterior se deriva esta reflexión que he denominado la responsabilidad enunciativa sobre la enseñanza y el aprendizaje, veamos de qué se trata.

Al igual que el aprendizaje, no podemos obviar el hecho de que la noción de enseñanza es ampliamente usada fuera del campo de la pedagogía. Podría establecer, a partir de un rastreo que he venido realizando, que su uso es ampliamente cotidiano. El problema al que me enfrente es que en este último registro la noción de enseñanza pierde el contenido que había ganado como método en Comenio. Aquí, cualquier asunto que denote la transmisión de un contenido o lección se considera una enseñanza; así, y en relación con los objetos de reflexión de los maestros, construir objetos de enseñanza pasa por pensarlos como problemas.

Enseñar ciudadanía será necesario solo en su aparente ausencia, y por este mismo filtro pasan asuntos como la memoria, el medio ambiente, la inclusión, la relación familia-escuela, las tecnologías de la información y la comunicación.

En términos del lenguaje cotidiano, no encuentro mucha diferencia entre el uso de la noción de enseñanza y la de aprendizaje. Puede tratarse de dos términos que designan lo mismo en este contexto y que pueden asumirse casi como sinónimos; por ejemplo, da igual que una ambientalista hable en un diario de las “enseñanzas de la naturaleza” o del “aprendizaje de la naturaleza”. No obstante, la situación es distinta cuando estas nociones aparecen vinculadas al discurso educativo o pedagógico. En el siguiente apartado, el Ministerio de Educación Nacional sugiere, de manera tácita, que la enseñanza la clase debe ser asumida como una suerte de comunidad de aprendizaje:

[...] es necesario que en los procesos de enseñanza de las matemáticas se asuma la clase como una comunidad de aprendizaje donde docentes y estudiantes interactúan para construir y validar conocimiento, para ejercer la iniciativa y la crítica y para aplicar ese conocimiento en diversas situaciones y contextos. (MEN, 2007, p. 48)

En la política pública colombiana, y en varios documentos de académicos dedicados al campo de la educación, la noción de enseñanza es marginal a la de aprendizaje, mientras que en la mayoría prevalece la forma enseñanza-aprendizaje identificada como un único “proceso”. Cuando la enseñanza predomina como una actividad del profesor, su fin parece proyectarse hacia el aprendizaje. Asumida así, la enseñanza cae en la misma espiral que Rubio (2019) identificó en la autopoiesis del aprendizaje. Veamos esto en el siguiente apartado de las competencias del MEN:

Conforme a los planteamientos expuestos en el apartado anterior, la enseñanza de las matemáticas supone un conjunto de variados procesos mediante los cuales el docente planea, gestiona y propone situaciones de aprendizaje matemático significativo y comprensivo —y en particular situaciones pro-

blema— para sus alumnos y así permite que ellos desarrollen su actividad matemática e interactúen con sus compañeros, profesores y materiales para reconstruir y validar personal y colectivamente el saber matemático. (MEN, 2007, p. 72)

Quiero cerrar este aparte con un cuestionamiento que me ha dejado esta exploración sobre la noción de enseñanza. Se trata del hecho de que, por lo menos en la búsqueda que he realizado, no me he encontrado todavía con un documento del campo de la pedagogía que sugiera, abiertamente, desplazar el concepto de aprendizaje por el de enseñanza. Tal vez esto puede estar indicando o bien que la enseñanza todavía tiene un lugar relativamente relevante en el discurso pedagógico, o que, de manera infortunada, esté siendo subsumida desde su significado por el aprendizaje. Esto último quiere decir que, aunque usemos el vocablo enseñanza, realmente estaremos refiriéndonos al aprendizaje.

SEGUNDA REFLEXIÓN. LA ARMONIZACIÓN CURRICULAR, Y LOS PROBLEMAS DE LA PRÁCTICA Y LA ESCUELA

En esta segunda reflexión se trabajó en clave de los proyectos y sus objetos de reflexión o problemas en relación con una dimensión de la organización educativa, en este caso el currículo y la práctica de los maestros.

De esta manera, acogiendo la comprensión del currículo como “práctica y construcción cultural”, las relaciones que se tejen en la institución educativa entre currículo, sujetos y contextos, entre otras, invitan a comprender al maestro como sujeto y objeto de los desarrollos curriculares: sujeto en la medida en que, como agente del proceso educativo, sus apuestas pedagógicas y didácticas, es decir lo formativo y la enseñanza, responden al objeto currículo como construcción cultural (al menos, este sería el registro de verdad en el que situamos esta afirmación), y objeto en la medida en que el currículo parece prescribir su actuación a través de la práctica pedagógica, al menos este sería el deber ser. En este orden

de ideas, la armonización curricular, aparece como objeto de preocupación de un importante porcentaje de los documentos aquí presentados. Se identificó “armonización curricular” como una acción que se encamina en más de una dirección. Por un lado, según los documentos, existe en las instituciones educativas una relación de discontinuidad entre la práctica pedagógica y las apuestas curriculares. Esta discontinuidad, según la percepción de los maestros, deriva en la falta de consistencia entre las apuestas y la legitimidad del proyecto pedagógico institucional, y la actuación general de los maestros. Las amplias distancias entre comprensiones pedagógicas y actuaciones de aula se expresan en PEI del corte más liberal del constructivismo y unas prácticas con profundas actuaciones tradicionales. Así, la evaluación de los aprendizajes está atravesada por unas ideas del saber que parecen ancladas a comprensiones muy tradicionalistas de la actuación pedagógica.

Así, de forma explícita o implícita, la tensión señalada en esta discontinuidad es expresada en los diseños, las reflexiones, las sistematizaciones y las investigaciones, en algunos casos de forma abierta, como en el trabajo denominado “Práctica reflexiva docente e implementación del currículo”, en donde se expresa la discontinuidad y se busca mediante una caracterización de elementos como contenidos, didácticas y evaluación revisar las cercanías y distancias entre PEI y práctica pedagógica en siete IED. Así mismo, en la propuesta “Educación para la paz desde una perspectiva socioambiental” se expresa la necesidad de realizar articulaciones curriculares con el fin de acercar las apuestas educativas a los requerimientos del momento histórico en relación con el posconflicto. De forma implícita, el cuestionamiento sobre la discontinuidad entre contenidos y su distancia con la significatividad expuestos curricularmente desde el área de ciencias naturales es el objeto de esta reflexión.

Desde otras entradas la necesidad de poner en tensión las construcciones curriculares se expresa en la idea de ampliar las fronteras de la escuela y, por esta vía, las de las ideas de educación. En el proyecto

“Oralidad, lectura y escritura, una cuestión de afecto desde la familia y la escuela” se busca articular los aprendizajes a sus relaciones con el contexto de acogida de la IED y la familia como escenarios de gran potencia para aprender:

El papel de la familia es fundamental, sobre todo en lo que se refiere a la comprensión lectora, el acompañamiento de los padres en los deberes escolares, motivar a sus hijos de manera positiva, establecer logros y metas con respecto al proceso de lectura y escritura, incentivar diálogos, conversaciones y socializaciones familiares.

De forma explícita la relación entre el modelo pedagógico, el PEI y plan de estudio del área de ciencias naturales expone la preocupación por la armonización. Así, en este proyecto se señala una interesante distancia entre los asuntos arriba mencionados y la práctica de aula, como se expone en la propuesta “Articulación entre el modelo pedagógico y el plan de estudios en el área de ciencias naturales en ciclo cinco”:

En efecto, este decreto direcciona el currículo y el plan de estudios limitando la gestión curricular, ya que las políticas, los procedimientos y las prácticas que llevan a cabo el rector, el equipo técnico-pedagógico y los docentes del establecimiento para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje están influenciados por lo que rige la normatividad educativa y las políticas globales. Por tanto, en las instituciones el desarrollo del currículum no tiene en cuenta el contexto; es notoria la desarticulación entre áreas, mallas y prácticas docentes, el plan de estudios está determinado por temas y no por comprensiones, y se pretende solamente alcanzar buenos resultados en pruebas estandarizadas.

En un segundo bloque de trabajos relacionados con la armonización curricular y su impacto en las reflexiones de los maestros sobre lo que identifican como problemas educativos, ubicamos los relacionados con objetos de conocimiento que pueden o no ser curricularizables, didacticables o enseñables.

Para abrir esta reflexión aparece la inclusión como asunto que, si bien no se constituye como contenido en sí mismo, circula y atraviesa la vida de la práctica docente y la escuela. La presencia del “otro” es un asunto que tensiona las construcciones curriculares, pero que no tiene un lugar preciso de anclaje. Enseñar siempre supone otro. Las relaciones del maestro con el saber, el contexto, la transmisión, la herencia, la formación y el esculpir no existen como dimensiones en el vacío, sino que están encarnadas en otro concreto y con existencia en el mundo. El otro le da sentido a su trabajo. Es por el otro que se es maestro. Así, “en cualquier ámbito específico de la actividad del hombre, lo que define al ser humano en cuanto tal es la relación con el otro en el acto creador” (Bajtín, 2000, p. 15). Enseñar es crear en función del otro:

La necesidad de flexibilizar el currículo escolar para que dé cabida a numerosos estudiantes que históricamente han sido expulsados del sistema educativo ha producido diversas reflexiones, particularmente en el ambiente educativo internacional y en la educación colombiana. Así, lo que buscamos ha sido reconocer y valorar la diversidad desde el sentido más amplio del término, superando aquellas posiciones reduccionistas que relacionan la inclusión exclusivamente con educación especial o personas con algún riesgo social. Por ello, es valioso el aporte que en este sentido nos ofrece el documento de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) sobre lineamientos de política de educación inclusiva (Moreno, Pabón, Fonseca y Herrera, 2018), en el que se plantean dos niveles de reconocimiento: el primero, desde las diferencias naturales e irrepetibles de todas las personas, cualidades que las hacen valiosas en sí mismas; el segundo, desde la visibilización de grupos o individuos que históricamente han sido discriminados o segregados de la sociedad y especialmente del sistema educativo. (“Comprensión de la inclusión escolar desde un dispositivo construido socialmente”)

En este mismo sentido, la constitución de ciudadanías efectivas y con impacto en la vida de los estudiantes aparece articulada pedagógicamente a la alteridad. Así, los campamentos juveniles se constituyen en la vía para la formación ciudadana. Compartir y la idea de estar en “los zapatos” de

otro es la estrategia metodológica que subyace a la experiencia. Pensar la relación ética de la enseñanza en términos bajtianos sería pensar las responsabilidades que se nos han otorgado según el lugar profesional que ocupamos: “El mundo es, pues, el territorio en el cual se desarrolla nuestra actividad, concebida siempre en una estrecha interacción con el otro” (Bajtín, 2000, p. 17). El otro, en su sentido de existencia, exige y requiere de mi subjetividad como maestro todo aquello que supone la promesa de la educación. Aún así, admito que aquí juegan un papel fundamental aquellas formas de apropiación de lo educativo en las subjetividades de los maestros como las comprensiones de lo crítico, la oportunidad, los saberes escolares concretos y relacionados con las formas de ejercer ciudadanía, entre otros asuntos:

Así, cada quehacer nuestro tendrá el carácter de un encuentro con el otro basado en una responsabilidad específica que la relación con el otro genera: debido a mi posición única e irrepetible en el espacio y el tiempo, yo soy la única persona capaz de realizar mis actos concretos, que repercuten de una manera concluyente en el otro. (Bajtín, 2000, p. 17)

[...] los campamentos juveniles como una experiencia que suscita el desarrollo psicosocial y psicoemocional de los estudiantes, permitiéndoles adquirir y desarrollar habilidades para la vida como el autoconocimiento, la comunicación asertiva, la toma de decisiones acertada, el manejo emocional y la empatía, entre otras. Estas habilidades refuerzan de manera positiva la capacidad que tienen los colegiales de modificar conductas inadecuadas que pueden llegar a afectar sus relaciones interpersonales y consigo mismos, además de que pueden llegar a forjar estilos de vida poco saludables. (“Construcción social de ciudadanía y campamentos juveniles, una aventura desde la escuela”)

Finalmente, como objeto de enseñanza problemático para su circularización aparece la memoria y su relación con el territorio. Esa relación sobre todo ética y política se expresa en las comprensiones que sobre la educación y sus propósitos se exponen en el trabajo “La escuela y sus aportes en la construcción de territorio y memoria histórica”. A partir

del uso del escenario institucional de los foros distritales los autores recuperan los sentidos que tiene la escuela para el territorio y viceversa. La educación posee un propósito y es ahora en el momento histórico del posconflicto que nos preguntamos por aquello que es necesario decir y reconstruir en el tiempo desde las propias experiencias.

Aquí, el autor bajtiano ocuparía un lugar para ser pensado en la enseñanza. En este sentido de recontextualización los objetos de saber, el acto mismo de enseñar y la instrumentalización del proceso son momentos creativos de los maestros: “El acto responsable es como un documento, por lo tanto, tiene un autor. Como todos los actos se homologan bajo el principio ético —actos-pensamiento, actos-sentimiento, actos-acciones pragmáticas, actos estéticos, actos-palabra—, todos ellos se caracterizan por tener un autor” (Bajtín, 2000, p. 19). El acto creativo de la enseñanza supone una relación fundamentalmente ética. El maestro es coautor en el acto performativo de la enseñanza:

La memoria histórica y el reconocimiento de territorio han tomado gran importancia en la última década en el país a propósito del acuerdo de paz firmado con la guerrilla de las FARC y la necesidad de reconstruir el pasado para tratar de saber la verdad. Desde esta perspectiva, se toma también como eje el Foro Educativo Distrital 2019, el cual tuvo como objetivos promover la reflexión sobre la transformación y proyección de la educación en Bogotá —pasado, presente y futuro— en el marco de la conmemoración del Bicentenario de la Independencia, y reconocer y recopilar lecciones aprendidas y buenas prácticas que respondan a la transformación educativa de Bogotá, propiciando el intercambio de conocimiento y el aprendizaje colaborativo. (“La escuela y sus aportes en la construcción de territorio y memoria histórica”)

Un tercer eje identificado tiene que ver con el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y su relación con los desarrollos curriculares, los contextos y los sujetos a quienes se les enseña. La alteridad reaparece situada en la reflexión profunda del sujeto del aprendizaje: el estudiante. Las propuestas “Implementación de una app

que incentive la interpretación de textos” y “Proyecto transdisciplinar de aula mediado por TIC a partir del interés de aprendizaje de los estudiantes” dan cuenta de como las transformaciones del salón tensionan el aula tradicional, las estrategias y los contenidos. Las apuestas por la enseñanza y el aprendizaje de temas como la lectura y la puesta en diálogo mediante la transdisciplinariedad usando la virtualidad retan la imaginación y permiten instalar diálogos más horizontales con los estudiantes:

Por ello, y teniendo en cuenta que hoy en día el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) permite de una manera innovadora tener acceso al aprendizaje de diferentes áreas del conocimiento, ofreciendo a los estudiantes nuevas formas de aprender, comprender sus fortalezas y aspectos a mejorar en este tema, planteamos como equipo de trabajo el uso de una aplicación mediante la cual el estudiante podrá fortalecer, aprender y mejorar sus procesos de lectura de una manera diferente, divertida e innovadora. (“Implementación de una app que incentive la interpretación de textos”)

En este orden de ideas, los objetos no disciplinares en la reflexión sobre la enseñanza se completan mediante la apuesta del C, la cual cuestiona en sus estructuras la organización compartimentada del conocimiento en los diseños curriculares:

En este documento el grupo de autores parte de las obligadas reflexiones en torno a lo que se espera de la educación y de la labor docente, máxime al encontrarse en entornos de educación pública en el distrito capital donde los procesos de enseñanza-aprendizaje están inmersos en múltiples problemáticas sociales que afectan el interés y la motivación de los estudiantes por el aprendizaje. De estas reflexiones surge uno de los propósitos que se revela como fundamental en el proceso educativo: facilitar el flujo del conocimiento como una construcción de elementos integrados transdisciplinariamente a partir de los contenidos de algunas asignaturas, de tal manera que los diversos saberes dejen de abordarse aisladamente. Esta disposición permitiría, por un lado, aminorar la carga de actividades para el estudiante y los maestros, y, por el otro, centrar el trabajo en el aula hacia procesos de

aprendizaje integrado, significativo y contextualizado. (“Propuesta de proyecto transdisciplinar de aula mediado por TIC a partir del interés de aprendizaje de los estudiantes”)

La idea fuerza a rescatar en todas las apuestas —diseños didácticos, propuestas de proyectos, reorganizaciones curriculares, documentación de experiencias— es la presencia del “otro” estudiante como objeto de las preocupaciones y las búsquedas de sentido al trabajo de estos maestros. Encuentro aquí que el maestro está en la escuela para enseñar algo, como lo plantea Biesta (2017), que, supongo, el estudiante *no* podrá apropiarse en otro escenario que no sea precisamente la escuela. Si la escuela tiene un sentido, según sus apuestas, este tiene que ver con la posibilidad de que los sujetos se apropien de capitales culturales, de posibilidades de lecturas del mundo que les permitan, a lo menos, completarse. Me refiero a la responsabilidad que evadimos cuando atribuimos a los sujetos la responsabilidad de resolver por sí solos todo lo concerniente a su formación-construcción:

Se abandona la vigilancia del cuerpo individual, la intromisión en su biografía, en su historia —con el propósito de hacer de él, por ejemplo, un buen trabajador, un buen hijo, un buen padre, un buen ciudadano, un buen alumno etc.— y se comienzan a administrar otros perfiles, otros matices. La tríada: modulación-control exclusión parece ir desplazando del escenario al binomio: disciplinamiento-inclusión. (Skliar, 2002, p. 5)

Es evidente, según las apuestas de estos maestros, que cuando dejamos de enseñar, de cierta forma dejamos de cumplir con el sentido ético que refiere la presencia del otro. A modo de experimento, acojo en esta reflexión la apuesta de Skliar para pensar las exclusiones y las inclusiones, las formas otras de pensar la alteridad. El aula es, sobre todo, un lugar de alteridad. ¿Hay lugares no modulados, de no-control, de no-exclusión, que no sean lugares de disciplinamiento y de inclusión? ¿Hay, acaso, una suerte de tercer espacio, un espacio sin nombre, un entre-lugar, es decir, un espacio otro, un otro espacio? (Skliar, 2002, p. 6). Las preguntas que

se hace el autor me remiten a la idea de pérdida de espacios —¿acaso el aula?— concretos, lugares constituidos, simbolizados, con un propósito.

Si bien no estoy homologando enseñanza-aula (en su sentido tradicional), supongo que cualquiera que sea la forma del espacio la enseñanza debería ocurrir. Ahora bien, ¿qué sabemos los maestros de esas otras formas del espacio de la enseñanza? Para Skliar,

Hoy, como ayer, nos obsesionan los espacios, los pasajes entre espacios, la dispersión de los espacios, la yuxtaposición de los espacios, el pliegue, la rugosidad de los espacios, los otros lugares. Y también nos obsesiona la falta de lugares, los no-lugares, la insistencia en un aparente único espacio, la reunión ordenada de aquello que parece estar disperso, la negación de otros espacios, la sistemática expansión de lo mismo. (Skliar, 2002, p. 6) (inicio de cita)

REFERENCIAS

- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy. Fragmentos sobre el otro*. D. R. Aguilar/Altea/Taurus/Alfaguara.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Biblioteca Innovación Educativa.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica magna*. Porrúa.
- Locke, J. (2012). *Pensamientos acerca de la educación*. Akal.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2007). *Estándares básicos de competencias*. Imprenta Nacional.
- Rubio, D. (2019). Historia del concepto de aprendizaje. Aproximación arqueogenealógica. En *Genealogías de la pedagogía*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías: o ¿y si el otro no estuviera ahí? *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/26357147_Alteridades_y_pedagogias_O_Y_si_el_otro_no_estuviera_ahi
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Anthropos.
- Zuluaga, O. (2007). Otra vez Comenio. *Revista Educación y Pedagogía*, 4(8-9), 241-273.