

# Sentidos:

Sistematización de prácticas educativas en la media



## Editores

Daniel A. Velasquez-Mantilla  
Andrés Castiblanco Roldán



**UNIMINUTO**  
Corporación Universitaria Minuto de Dios  
Educación de calidad al alcance de todos



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

**BOGOTÁ  
MEJOR  
PARA TODOS**

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



# Sentidos:

Sistematización de prácticas  
educativas en la media



**UNIMINUTO**  
Corporación Universitaria Minuto de Dios  
Educación de calidad al alcance de todos



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

**BOGOTÁ  
MEJOR  
PARA TODOS**

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



# Sentidos:

Sistematización de prácticas  
educativas en la media







**UNIMINUTO**  
Corporación Universitaria Minuto de Dios  
Educación de calidad al alcance de todos

Padre Diego Jaramillo Cuartas, cjm  
**Presidente Consejo de Fundadores**

Padre Harold Castilla Devoz, cjm  
**Rector General Sistema UNIMINUTO**

Marelen Castillo Torres  
**Vicerrectora General Académica**

Álvaro Campo Cabal  
**Rector UNIMINUTO Virtual y a Distancia**

Amparo Vélez Ramírez  
**Directora General de Investigaciones**

Rocío del Pilar Montoya Chacón  
**Directora General de Publicaciones**

Yeldy Milena Rodríguez García  
**Vicerrectora Académica**  
**UNIMINUTO Virtual y a Distancia**

Fernando Augusto Poveda  
**Director de Investigación**  
**UNIMINUTO Virtual y a Distancia**

Luz Edilma Rojas Guerra  
**Decana Facultad de Ciencias Humanas**  
**y Sociales UNIMINUTO Virtual y a**  
**Distancia**

Daniel A. Velasquez-Mantilla  
**Gerente Convenio SED-UNIMINUTO**



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

**BOGOTÁ**  
**MEJOR**  
**PARA TODOS**

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

**ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ**  
**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN**

Alcalde Mayor de Bogotá  
**Enrique Peñalosa Londoño**

Secretaria de Educación  
**Claudia Puentes Riaño**

Subsecretario de Calidad y Pertinencia  
**Carlos Reverón Peña**

Director de Educación Media  
**Germán Andrés Urrego Sabogal**



Sentidos: sistematización de prácticas educativas en la media / Daniel A. Velasquez-Mantilla, Andrés Castiblanco Roldán, Luz Edilma Rojas Guerra.[y otros 14]. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO, 2018.

ISBN: 978-958-763-320-7

EISBN: 978-958-763-324-5

E-BOOK: 978-958-763-322-1

150 p. il.

1.Educación -- Investigaciones -- Colombia 2.Educación -- Aspectos sociales 3.Calidad de vida -- Colombia 4.Estudiantes de educación media -- Colombia 5.Investigación curricular i.Velasquez-Mantilla, Daniel Andres ii.Castiblanco Roldán, Andrés iii.Rojas Guerra, Luz Edilma iv.González Moncada, Sandra Milena v.Gómez Acuña, Wilson Fernando vi.Ayén Poveda, Edilson vii.Rodríguez Beltrán, Héctor Eduardo viii.Barrera Mora, Mayra Liliana ix.Gómez Hernández, Jorge Leonardo x.Barreto Bernal, Omar xi.Pedrerros Quiroga, Gustavo xii.Rocha Díaz, Oswaldo Enrique xiii.Aponte Yotagrí, Edilma xiv.Ramírez Arias, Magda L. xv.Maldonado Cristancho, Nathaly xvi.Mena Cuéllar, Rocío del Carmen xvii.Cubillos Segovia, Andrés Leonardo.

CDD: 370.72 S35s BRGH Registro Catálogo UNIMINUTO No. 96101



© Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

© Secretaría de Educación de Bogotá D.C.

Sentidos: Sistematización de prácticas educativas en la media

La presente publicación se elaboró en el marco del Convenio de Asociación No. 481978 de 2018 entre la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO y la Secretaría de Educación del Distrito (SED)

ISBN: 978-958-763-320-7

EISBN: 978-958-763-324-5

E-BOOK: 978-958-763-322-1

Editores

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

centroeditorial@uniminuto.edu

Bogotá, Colombia

**Autores**

Daniel A. Velasquez-Mantilla  
Andrés Castiblanco Roldán  
Luz Edilma Rojas Guerra  
Sandra Milena González Moncada  
Wilson Fernando Gómez Acuña  
Edilson Ayén Poveda  
Héctor Eduardo Rodríguez Beltrán  
Mayra Liliana Barrera Mora  
Jorge Leonardo Gómez Hernández  
Omar Barreto Bernal  
Gustavo Pedreros Quiroga  
Oswaldo Enrique Rocha Díaz  
Edilma Aponte Yotagrí  
Magda L. Ramírez Arias  
Nathaly Maldonado Cristancho  
Rocío del Carmen Mena Cuéllar  
Andrés Leonardo Cubillos Segovia

**Directora General de Publicaciones - UNIMINUTO**

Rocío del Pilar Montoya Chacón

**Editores**

Daniel A. Velasquez-Mantilla  
Andrés Castiblanco Roldán

**Pares académicos:**

María Helena Ramírez Cabanzo  
Carlos Arturo Reina Rodríguez

**Revisor pedagógico Secretaría de Educación del Distrito (SED):**

Edwin Alzate Barón

**Diseño y diagramación**

Fernando Alba Guerrero

**Diseño de portada**

Fernando Alba Guerrero

**Corrector de estilo:**

Luis Alfonso Barragán Varela

**Impresión**

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S.

140 ejemplares

Julio de 2019

Impreso en Colombia

Printed in Colombia

El contenido de esta publicación se puede citar o reproducir con propósitos académicos siempre y cuando se dé la fuente o procedencia. Las opiniones expresadas son responsabilidad exclusiva de los autores.

© Todos los derechos reservados

# Índice

Introducción:

Sistematización de experiencias, un camino a través de los sentidos..... 15

Daniel A. Velasquez- Mantilla

Luz Edilma Rojas-Guerra

Tránsitos, formas y posturas en la sistematización de experiencias ..... 21

Daniel A. Velasquez-Mantilla

Reconstruir experiencias desde las huellas: hacia el desarrollo de un instrumento de sistematización ..... 31

Andrés Castiblanco Roldán

## De tactos y olfatos...

El liderazgo como docente y directivo docente en la transformación educativa en Bogotá..... 41

Héctor Eduardo Rodríguez Beltrán

La verdadera cara del Jomaco: "la magia de lo cotidiano" ..... 49

Magda L. Ramírez Arias

Nathaly Maldonado Cristancho

Rocío del Carmen Mena Cuéllar

Andrés Leonardo Cubillos Segovia

Crazy Stereo la emisora del Antonio García IED..... 67

Wilson Fernando Gómez Acuña

Transformación y fortalecimiento de la media. .... 77

Omar Barreto Bernal

Gustavo Pedreros Quiroga

Disidencia Periférica ..... 89

Oswaldo Enrique Rocha Díaz

## De vistas y oídas...

Identidad narrativa a partir de los relatos autobiográficos ..... 99

Mayra Liliana Barrera Mora

El dibujo, una herramienta para enseñar. .... 107

Edilson Ayén Poveda

Educación media integral: una experiencia en el Colegio Diego Montaña Cuellar IED ..... 115

Edilma Aponte Yotagrí

Sistematización del proceso de transformación curricular del colegio I.E.D Leonardo Posada Pedraza.....	127
Jorge Leonardo Gómez Hernández	
Aplicación de los elementos del Action Painting en la ampliación de estructuras de referencia experiencial en jóvenes entre 14 y 16 años. ....	137
Sandra Milena González Moncada	
Corolario.....	147

## Índice de tablas

Tabla 1. Relación entre porcentaje, trabajo escrito (estado de la escritura a nivel general) y tiempo de trabajo autónomo utilizado. ....	16
Tabla 2. Preguntas motivadoras.....	35
Tabla 3. Ubicación estudiantes egresados 2017/2018.....	119
Tabla 4. Ubicación estudiantes egresados 2017/2018.....	120
Tabla 5. Transformaciones curriculares.....	129
Tabla 6. Información General de talleres.....	143

## Índice de figuras

Figura 1. Relaciones en la sistematización de experiencias a través del tiempo.....	23
Figura 2. Influencias paradigmas de investigación en la sistematización de experiencias.....	26
Figura 3. Modelo metodológico instrumental de sistematización, apuesta desde la praxeología.....	34
Figura 4. Línea del tiempo. Educación media en el Diego Montaña Cuellar.....	117

## Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Taller: El refrigerio escolar.....	60
Ilustración 2. Estudiantes SSA-Obtención de abono- 2018.....	62
Ilustración 3. Expediciones al Mar Isla Górgona-2010.....	62
Ilustración 4. Estudiante realizando taller radial.....	71
Ilustración 5. Estudiante realizando entrevistas U. Javeriana.....	71
Ilustración 6. Estudiante Paola Medina quien diseñó el logo de la emisora.....	72
Ilustración 7. Grupo de formación que trabajó con el proyecto Ático de la U. Javeriana.....	73
Ilustración 8. En cabina de sonido, día de la inauguración de la emisora escolar.....	74
Ilustración 9. Proceso de investigación.....	82
Ilustración 10. Somos familia.....	82
Ilustración 11. Elaboración.....	83
Ilustración 12. Aplicabilidad.....	84



# Introducción:

## Sistematización de experiencias, un camino a través de los sentidos

Daniel A. Velasquez- Mantilla  
Gerente Convenio SED-UNIMINUTO  
Luz Edilma Rojas-Guerra  
Decana Facultad Ciencias Humanas y Sociales  
Corporación Universitaria Minuto de Dios - Sede UVD

“Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica.”

(Freire, 2012, p. 19)

La sistematización de experiencias nace como una apuesta disruptiva con las formas tradicionales de producir los saberes científicos en occidente. Exalta las experiencias particulares y ve en la autenticidad de sus propuestas la posibilidad de ser transferidas a otros escenarios, a través de los reconocimientos mutuos, elaborados desde los sentidos de significancia dados en el proceso vivido. Es una apuesta teórico-práctica que parte de la reflexividad sobre la praxis, mediante los ejercicios de reconstrucción de la memoria, hace conciencia sobre los retos pasados para enfrentar las nuevas relaciones que se gestan en sus experiencias vitales.

Sistematizar las prácticas educativas de los maestros permite explorar en sus sentidos y reconocer diferentes posturas pedagógicas que se recrean a través de la experiencia. Es un proceso que esencialmente transita por los senderos de su praxis, en donde las dimensiones éticas, políticas y estéticas de los discursos pedagógicos se difuminan a través de las vivencias de los sujetos participantes en el proceso formativo.

En el marco del convenio de asociación entre la Secretaría de Educación del Distrito y la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, se promovió a través del Proyecto 1073: Desarrollo Integral de la Educación Media, la sistematización de las experiencias docentes en la media, en donde participaron del proceso 32 maestros pertenecientes a las Instituciones Educativas Distritales IED, tales como: El Jazmín en la localidad de Puente Aranda, Antonio García en la localidad de Ciudad Bolívar, Leonardo posada Pedraza

en la localidad de Bosa, Gustavo Morales en la Localidad de Suba, Provincia de Quebec y Oswaldo Guayasamín en la localidad de Usme.

El objeto del convenio tuvo como fin acompañar la implementación del Proyecto de Desarrollo Integral de la Educación Media en las IED, que está dirigido a promover el mejoramiento de la calidad educativa ofrecida a los jóvenes de los grados décimo y once, articulando esfuerzos técnicos, administrativos y económicos en conjunto entre la Corporación Universitaria Minuto de Dios y la Secretaría de Educación Distrital - SED. Se hace mención a que “Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos como líderes de la transformación educativa.” (Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría Distrital de Planeación, 2016, p. 121). En tanto así, se acordó en el marco del convenio de asociación y con la finalidad de aportar a las líneas generales del *Plan Distrital de Desarrollo: Bogotá Mejor para todos*, acompañar a los docentes que hacen parte de las IED mencionadas en la sistematización de sus experiencias, entendida como estrategia que:

(...) permitirá reconocer las prácticas como ámbitos de saber, construcción de conocimiento, posibilidad de revisión y transformación en camino a la generación de nodos, redes académicas y/o comunidades de aprendizaje centradas en el reconocimiento del “saber hacer” y la reflexión de la práctica pedagógica, como dinamizadora de las propuestas curriculares.” (Dirección de Educación Media - SED, 2018, p.20)

El proceso finalizó exitosamente con 14 maestros, quienes a través de las letras exploran sus sentidos, elaborando desde sus narrativas, un retrato de la experiencia vivida, corpus escrito que sintetiza la acción del maestro como intelectual de la pedagogía. Los textos que participan en el presente libro fueron seleccionados a través de una rúbrica de evaluación, quienes alcanzaron el 100% son parte del mismo (tabla 1).

**Tabla 1. Relación entre porcentaje, trabajo escrito (estado de la escritura a nivel general) y tiempo de trabajo autónomo utilizado.**

Porcentaje	Trabajo escrito: Estado de la escritura	TTA*
10%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ya tiene definido el título.</li> <li>• Tiene una introducción inicial en donde ya ha sintetizado de manera breve y lacónica el tema que va a hablar en el capítulo.</li> </ul>	1 h



Porcentaje	Trabajo escrito: Estado de la escritura	TTA*
20%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ya tiene definido el título.</li> <li>• Tiene una introducción más robusta en donde ya ha sintetizado el tema que va a hablar en el capítulo.</li> <li>• Ya ha planteado la pregunta dentro de la introducción que el capítulo pretende responder.</li> <li>• Ya develó la controversia y la reflexión por donde se va a ir el texto. Responde a la pregunta de ¿por qué se va a realizar este trabajo? ¿cuál va a ser su alcance? ¿cuál es la importancia para la educación media reflexionar sobre esta práctica docente y pedagógica?</li> </ul>	3 h
30%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Título definido.</li> <li>• Introducción concluida.</li> <li>• Inicio de la escritura del contexto teórico, es decir, comienza a socializar la literatura teórica que va usar en su artículo, desde dónde va a hablar, desde qué línea epistemológica lo va a abordar, qué referentes, conceptos va a usar para analizar y sintetizar teóricamente la experiencia docente en educación media.</li> </ul>	8 h
40%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Título definido.</li> <li>• Introducción concluida.</li> <li>• contexto teórico definido.</li> <li>• Escritura en proceso del marco metodológico (instrumentos y metodologías usadas).</li> </ul>	10 h
50%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Título definido.</li> <li>• Introducción concluida.</li> <li>• Contexto teórico concluido.</li> <li>• Escritura en proceso del marco metodológico (instrumentos y metodologías usadas). Ya describió como fue el diseño de la experiencia, que hicieron en sus aulas, cuáles fueron los parámetros de la práctica o prácticas docentes. (Pero aún necesita arreglos)</li> <li>• Ya describió a la población (Pero aún necesita arreglos)</li> <li>• Ya describió el entorno y el contexto social, político, cultural, antropológico, religioso, etc. en donde se llevó a cabo la experiencia o la práctica docente. (Pero aún necesita arreglos)</li> </ul>	12 h
60%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Título definido.</li> <li>• Introducción concluida.</li> <li>• Contexto teórico concluido.</li> <li>• Escritura concluida del marco metodológico.</li> <li>• Inicio del cuerpo del texto: Esta en plena escritura de las técnicas que usaron, cómo realizaron las prácticas, cuáles instrumentos usaron, qué metodologías aplicaron. Comienzan a hacer uso de las referencias teóricas para reflexionar sobre las experiencias vividas. <b>Recuperación del proceso vivido:</b> están reconstruyeron la historia vivida.</li> </ul>	16 h

Porcentaje	Trabajo escrito: Estado de la escritura	TTA*
70%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Título definido.</li> <li>• Introducción concluida.</li> <li>• Contexto teórico concluido.</li> <li>• Escritura concluida del marco metodológico.</li> <li>• Desarrollo del cuerpo del texto: Esta en plena escritura de las técnicas que usaron, cómo realizaron las prácticas, cuáles instrumentos usaron, qué metodologías aplicaron. Comienzan a hacer uso de las referencias teóricas para teorizar las experiencias vividas. <b>Recuperación del proceso vivido:</b> están reconstruyeron la historia vivida.</li> <li>• Ya inicia el nivel de la <b>reflexión de fondo:</b> ¿por qué pasó lo que pasó? Analizar y sintetizar teóricamente la experiencia ya relatada.</li> </ul>	20 h
80%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Título definido.</li> <li>• Introducción concluida.</li> <li>• Contexto teórico concluido.</li> <li>• Escritura concluida del marco metodológico.</li> <li>• Desarrollo del cuerpo del texto: Esta en plena escritura de las técnicas que usaron, cómo realizaron las prácticas, cuáles instrumentos usaron, qué metodologías aplicaron. Comienzan a hacer uso de las referencias teóricas para teorizar las experiencias vividas. Recuperación del proceso vivido: están reconstruyeron la historia vivida.</li> <li>• Ya inicia el nivel de la reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó? Analizar y sintetizar teóricamente la experiencia ya relatada.</li> <li>• Escritura de la reflexión académica sobre los resultados, alcances e inquietudes que les dejó aquella práctica docente socializada en los componentes anteriores comparándolas con el conocimiento previo que hay sobre el tema (referencias teóricas, con prácticas similares realizadas en otros lugares, etc.). Comparar conclusiones propias con la de otros autores.</li> <li>• Presentar las pruebas que apoyan tales resultados ya sea en forma de figuras, tablas, socialización de tablas, de entrevistas, etc.</li> </ul>	24 h
90%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Título definido.</li> <li>• Introducción concluida.</li> <li>• Contexto teórico concluido.</li> <li>• Escritura concluida del marco metodológico.</li> <li>• Cuerpo del texto finalizado.</li> <li>• Escritura de la o las conclusiones del artículo.</li> </ul>	26 h

Porcentaje	Trabajo escrito: Estado de la escritura	TTA*
100%	Título definido. Introducción concluida. Contexto teórico concluido. Escritura concluida del marco metodológico. Cuerpo del texto finalizado. Conclusiones	27 h
* Tiempo de Trabajo Autónomo: se debe leer como un proceso de horas acumuladas		

Fuente: (Equipo Técnico UNIMINUTO, 2018)

La apertura del texto la realiza quien escribe estas palabras introductorias y fungió como Gerente del convenio, hace una valoración de la sistematización de experiencias como fuente productora de saberes, la relaciona con los paradigmas de la investigación científica convencional y entrecruza sus potencialidades a través de los liminales que se provocan en la reflexividad sobre la práctica. Finaliza otorgando al lector unas recomendaciones que pueden ser tenidas en cuenta en la sistematización de experiencias de prácticas sociales y educativas.

Continúa la reflexión el Doctor en ciencias humanas Andrés Castiblanco Roldan, quien se desempeñó en el convenio como Coordinador Académico, en sus palabras presenta la elaboración de un instrumento que fue tomado como guía por los maestros para la sistematización de sus experiencias, es una ruta metodológica consensuada que toma elementos del enfoque praxeológico de UNIMINUTO y la narrativa autobiográfica.

El texto se divide en dos campos de reflexión, situados a partir de los lugares de enunciación que los maestros, a través de la escritura, les dan a sus sentidos. *De tactos y de olfatos*, hace referencia a las prácticas vividas por los maestros, narrativa que pone de manifiesto los lugares de significancia para las instituciones escolares. *De oídas y de vistas*, hace referencia a los procesos de sistematización que realizaron los maestros sobre una práctica del pasado en la cual no participaron, recordada como un espacio sentido para la comunidad educativa.

Los lectores van a encontrar una obra escrita en primera persona, que asume con responsabilidad lo que dice, se distancia de las prácticas de escribir en tercera persona como una manifestación en contra de la simplicidad que caracteriza la ciencia convencional.

**¡Sean todos bienvenidos!**

## Referencias bibliográficas

- Alcaldía Mayor de Bogotá, & Secretaría Distrital de Planeación. (2016). *Plan distrital de desarrollo 2016-2020 Bogotá mejor para todos*.
- Dirección de Educación Media - SED. (2018). *Anexo 7. Documento de orientaciones para el acompañamiento a las IED Versión 2*. Secretaría de Educación del Distrito.
- Equipo Técnico UNIMINUTO. (2018). *Rúbrica de evaluación: sistematización de experiencias de prácticas docentes en la educación media*. Convenio de Asociación No 481978-2018 SED-UNIMINUTO.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México, D.F.: Siglo Veintiuno.

# Tránsitos, formas y posturas en la sistematización de experiencias.

Daniel A. Velasquez-Mantilla<sup>1</sup>

Para los maestros y maestras, la sistematización de experiencias ha sido una herramienta y opción de vida que permite transgredir los procesos de ocultamiento que padecen por el carácter dominante del saber científico convencional. En sus propias voces, acompañadas por los saberes elaborados de enseñanza y aprendizaje, logran darle sentido a las dimensiones conocidas y forman a través de sus experiencias nuevas rutas de entendimiento desde la praxis educativa, se recrean nuevos sentidos más cercanos a la realidad que construimos socialmente.

Es un camino transitado desde las décadas de 1970 y 1980, con algunos pensadores de las ciencias sociales, militantes de gremios educativos, procesos eclesiales de base, organizaciones culturales, entre otras expresiones de la educación popular (Velasquez-Mantilla, 2018; Velasquez-Mantilla y Hernández-Pacheco, 2017, 2018); quienes luego de vivir sus experiencias de alfabetización, evangelización, organización popular y cultural, se preocuparon por comprender bajo un modelo de reflexión, los aportes que otorgaron a los procesos de transformación de la realidad social. A partir de esta afirmación podemos decir que los sentidos de la sistematización están en clave de transformación, desde las experiencias vividas se confronta el discurso hegemónico del saber científico convencional, modificando ese conocimiento a través de una nueva conceptualización o nuevos sentidos sobre la práctica que emerge en la experiencia.

Es un ejercicio que según Torres (1996) "(...) ha pasado de ser una temática subsidiaria de otras prácticas sociales y discursivas, para convertirse en un espacio que convoca sus propios discursos, instituciones, prácticas y especialistas" (p.25). La sistematización de experiencias es la interpretación crítica, que, mediante la reconstrucción y concatenación de hechos, rescata a partir de la experiencia, la lógica del proceso vivido. Es un ejercicio que puede combinar múltiples formas de analizar una realidad social vivida, dándoles primacía a los actores que conforman la experiencia.

En los procesos de exploración a través del tiempo, la sistematización de experiencias ha definido sus campos de acción en disputa con los saberes

---

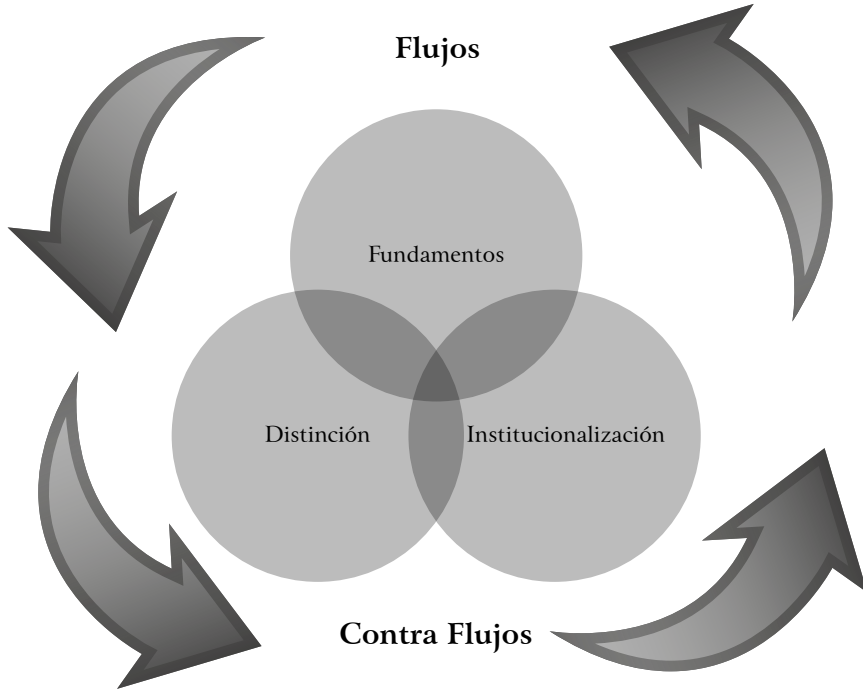
<sup>1</sup> Investigador Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Doctorando en Investigación Transdisciplinar en Educación, Universidad de Valladolid (España), Sociólogo, Magister en Intervención Social. Correo: danielvelasquezm84@gmail.com, dvelasque33@uniminuto.edu.co

científicos convencionales (Figura 1): en primer momento, la fundamentación, influenciada por las formas convencionales del saber científico, orientada por las hegemonías de los paradigmas positivistas, crítico y hermenéutico, recreada en palabras de Genep (2008), en la liminalidad que se provoca entre los puntos intermedios existentes de paradigma a paradigma, creando una forma sui generis del saber que se transforma a través de otros saberes, más allá de lo científico convencional, en la búsqueda de sus propias preguntas (Rodríguez, Jacinto, y Omar, 2017; Zárate, 2011).

En segundo momento, la distinción, desde una postura basada en la episteme del pensamiento latinoamericano, fundamenta su saber en reconocer la experiencia local como productora de nuevos conocimientos, que pueden ser reconocidos solo a través de la experiencia vivida; marcando un signo distintivo con los alcances de la investigación convencional, relacionado con la producción de teorías y conceptos que buscan la generalización, en tal sentido, las producciones de teorías y conceptos nacientes en la sistematización de experiencias pueden ser validados solo a través de la comunidad de referencia que los impulsa. Se pueden aportar unidades teóricas y conceptuales comunes, a través de una macro sistematización de experiencias de las sistematizaciones de experiencias construidas en un mismo campo de referencia (Torres y Cendales, 2007).

En tercer momento, la institucionalización, producida por las prácticas de sistematización de experiencia en las comunidades de referencia científica, de la administración pública y política (entidades públicas, organismos internacionales, universidades, escuelas, agremiaciones científicas, Organizaciones No Gubernamentales ONG, grupos de investigación, entre otros), quienes a través de sus propios campos de acción, logran disputarse espacios del conocimiento principalmente en los escenarios del saber en las ciencias sociales y de la educación. Existen reconocimientos mutuos, por un lado, las posturas tradicionales del saber científico convencional reconoce la autenticidad de los métodos propuestos en las sistematizaciones de experiencias, por otro lado, la sistematización de experiencias reconoce las influencias de los métodos convencionales y los adapta a sus necesidades particulares (Juliao, 2010; Tapella y Rodríguez-Bilella, 2014).

**Figura 1.**  
**Relaciones en la sistematización de experiencias a través del tiempo**



Fuente: Elaborada por el autor

La sistematización de experiencias es un campo de indagación que pone en diálogo las diversas formas de producir el saber, responde a las demandas de los sistemas culturales y los escenarios políticos, económicos y sociales que determinan las formas de ser y existir en Latinoamérica. Esa dinámica surge a partir de las tensiones que se provocan en los procesos de institucionalización, distinción y fundamentación, los cuales responden a las demandas de constituir una forma propia de conocer la realidad en la diversidad que propone otras formas de objetivación y subjetivación distintas a las propuestas por el saber occidental (Jara, 2006).

## La sistematización de experiencias: Diálogos con los paradigmas convencionales de investigación científica

La sistematización de experiencias orientó inicialmente sus trabajos a partir de una reconstrucción ordenada de los procesos vividos, tomando como referentes formas muy similares a los planteamientos del método empírico analítico, los cuales dieron sentido a los trabajos realizados en los primeros

momentos de reflexividad sobre las experiencias vividas, a pesar de querer mantener una distancia con el positivismo (Torres, 1996). En tal sentido, bajo esta influencia se configuró la idea de sistematizar encadenando secuencialmente el proceso vivido, siguiendo un paso a paso definido a través de la relación entre los fines y los medios. Se definían los objetivos y el objeto de sistematización, las metodologías propuestas se disponían como medios para alcanzar dichos fines, elementos que pueden ser reconocidos en el trabajo de Peresson (1996) titulado: Metodología de un proceso de sistematización: pasos fundamentales del proceso de sistematización del proyecto y experiencia de Teología Popular de Dimensión Educativa: 1985-1995.

La influencia del estructuralismo marxista en la sistematización de experiencias, permitió establecer un método para reconstruir sus contextos a través de las herramientas que proponía esta corriente, las cuales pueden verse reflejadas en los trabajos de (Buenaventura, 1981; Harnecker, 1971; Peresson, 1989). A través del mismo, se impulsó la necesidad de reconstruir el proceso vivido a partir del sentido de realidad que atravesaba, mediante los análisis de etapa, periodo y coyuntura, la valoración sobre las estructuras que se disputaban el escenario público en clave de poder comprender los comportamientos de las situaciones vividas en los ejes económico, político, social y cultural en los escenarios de lo local, regional e internacional, eran parte de las estrategias que soportaban estas influencias.

Estas dos dimensiones, liminales entre los paradigmas positivistas y críticos, fueron dándole sentido a los procesos de sistematización, los cuales a través de los intelectuales de la época, aportaron a los procesos de sistematización de las prácticas sociales, comunitarias, eclesiales, educativas, entre otras. Cabe anotar que las prácticas de sistematización involucraban las poblaciones, pero ejercían procesos de dominación a través del saber, sus metodologías por lo general no implicaban las nociones de las comunidades sujetas de sistematización y se basaban en prácticas científicas convencionales. A pesar de querer reconocer la producción de las subjetividades en los procesos vividos, tenían una visión occidental de la subjetividad que determinaba las formas y sentidos de las prácticas vividas, ocultando otras formas del saber que se manifestaban de forma diversa en los escenarios locales.

Paralelamente, se recrearon otras formas de sistematización de los saberes producidos en la vida cotidiana, otras subjetividades distintas a las elaboraciones del saber científico convencional. Los métodos participativos, de los cuales podemos hacer mención de la praxeología, la Investigación Acción Participativa IAP y el socio-análisis, son puntos de partida que configuran a la



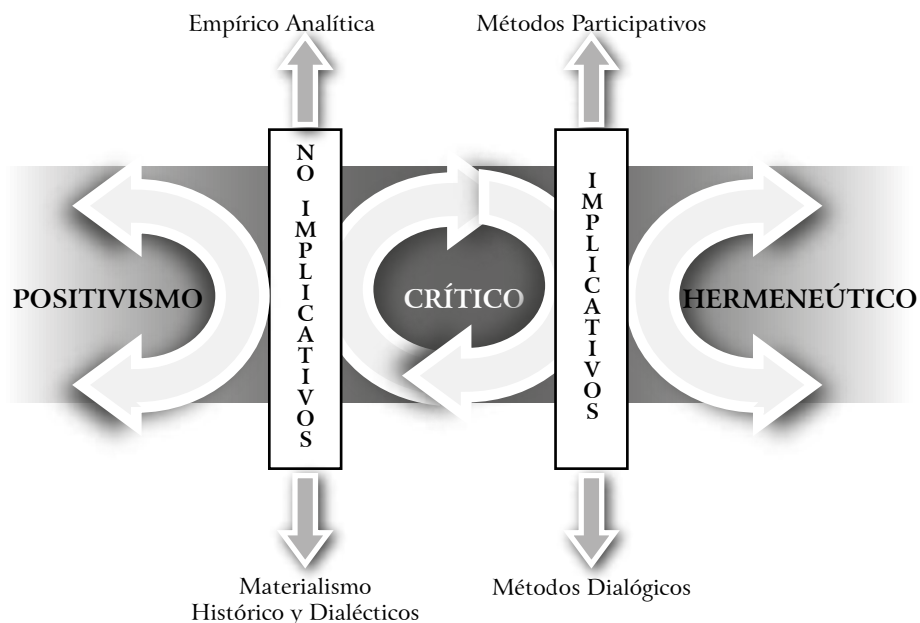
sistematización de experiencias como un enfoque participativo, ve en los sujetos que encarnan la experiencia actores fundamentales para la reconstrucción y valoración crítica. Así se fueron perfilando horizontes propios de análisis que tomaban sentido a través de los contextos locales en donde se desarrollaban, configurando una forma de producción del saber que respondía a las demandas locales, sin ánimo de ser generalizadas, a través de la reconstrucción de la experiencia. La sistematización de experiencias llegó a considerarse como una forma de hacer IAP (Carrillo, 2009).

La perspectiva hermenéutica le otorgó a la sistematización de experiencias un elemento diferenciador en clave de diálogo intercultural, a partir de la dialogicidad entre los participantes de la experiencia, además se elaboraron las dimensiones de la realidad vivida, superando los estereotipos, develando los sentidos de la realidad a partir de las subjetividades. Torres (1996), considera a la sistematización desde una perspectiva interpretativa que:

(...) no solo es una experiencia cognitiva, sino una construcción de sentido y una vivencia formativa para sus participantes y para los investigadores. Como experiencia cognitiva asume las particularidades del conocimiento y del lenguaje narrativo propio de los relatos cotidianos sobre la experiencia, sin pretender reemplazarlo por el conocimiento y el lenguaje paradigmático, analítico y formal, propio del mundo científico y académico. Como construcción de sentido, potencia los procesos de constitución de la identidad colectiva local en torno a la experiencia, sin ocultar por ello la diversidad de vivencias, la pluralidad de miradas y la existencia de conflictos que la constituyen. (p.35)

Estas dos últimas reflexiones, pretenden hacer evidente un liminal entre los paradigmas crítico y hermenéutico, los cuales, a través de la sistematización de experiencias, recrean los saberes producidos a partir del reconocimiento mutuo entre los participantes de la experiencia, generando nuevos sentidos a la práctica, formulaciones teóricas y conceptuales basadas en el contexto vivido, métodos implicativos para la construcción del saber a través de los sentidos, entre otros.

**Figura 2.**  
**Influencias paradigmas de investigación en la sistematización de experiencias**



Fuente: Elaborada por el autor.

## Elementos para una sistematización de experiencias a través de los sentidos

La sistematización de experiencias habla de la formación de un campo disciplinar militante en donde el sujeto investigador parte de su experiencia y busca reconocer en ella algunos desarrollos que no pueden ser percibidos sin la aplicación de un ejercicio sistemático y desde la dialogicidad logra reconstruir las vivencias a partir de las narraciones de los actores del proceso a sistematizar, dándole una escala de valor en la formación y producción de conocimientos a todos los participantes.

Se debe resaltar que los procesos de interpretación de la realidad deben entenderse a la luz de los procesos contemporáneos que se desarrollan en el marco de la experiencia; comprender cuáles son las relaciones contextuales en donde se desenvuelve la práctica, cuál ha sido su devenir histórico, qué escenarios estructurales y macro estructurales permean la experiencia vivida, es decir, hacer un análisis juicioso de las externalidades del proceso vivido.

El proceso de sistematización debe identificar la motivación y justificación de sistematizar una experiencia, esto quiere decir hablar del por qué es necesario reconocer los saberes que se dan en la práctica. Por otro lado, en la sistematización de experiencias es preciso delimitar el punto de partida y de llegada, para no perdernos, y ponerle la dimensión tiempo espacial en la narración de la experiencia. Es importante realizar este ejercicio desde una experiencia propia y vivida, tomando como referencias las fuentes documentales que puedan ampliarnos en el reconocimiento de las experiencias: videos, fotos, actas, entre otras. Procesos que pueden apoyarse en técnicas de recolección de información cualitativa y que pueden tomar como referentes a Denzin y Lincoln (2011), Valles (1999), Vasilachis de Gialdino (2006), entre otros.

La sistematización es un proceso de indagación sobre las experiencias vividas, por lo tanto, debe establecer con claridad los objetivos, el objeto y el eje de la sistematización: analizar el contexto social, histórico, político y económico donde se desarrolla la experiencia. Además, caracterizar el modelo ideológico-cultural predominante en el desarrollo de la experiencia.

El proceso de sistematización debe elaborar una escala de valores sobre los impactos, logros y resultados, ejercicio que debe desarrollarse a partir de la memoria colectiva y personal de las experiencias vividas; no puede ser hecha la sistematización por agentes completamente externos, en las conclusiones se deben tener en cuenta cuáles son las nuevas perspectivas que emergen de la experiencia.

En la praxis se constituyen como ejercicios sui generis para ser reconocidos en su aporte a la formación de nuevos caminos para el entendimiento mutuo, se produce una reconceptualización a partir de la reflexión en la acción (Jara, 2018).

Jara (1996), en términos muy sintéticos, resume las distintas posibilidades y la utilidad de la sistematización de experiencia, mencionando que sirve para:

- a. Tener una comprensión más profunda de las experiencias que realizamos, con el fin de mejorar nuestras propias prácticas.
- b. Compartir con otras prácticas similares las enseñanzas surgidas de la experiencia.
- c. Aportar a la reflexión teórica (y en general a la construcción de teoría), conocimientos surgidos de prácticas sociales concretas (p.15).

En tal sentido, la sistematización de experiencias es una reflexión que reconoce en los actores y la naturaleza de sus acciones un campo fundamental para poder entender las configuraciones que se dan en los procesos de intervención de la realidad social. Para finalizar, es importante sistematizar una experiencia ya que implica distanciarse de los modelos de la evaluación de políticas, pues sus reflexiones son más profundas, buscan el diálogo de saberes y la irrupción de nuevos paradigmas de interpretación de la realidad social.

## Referencias bibliográficas

- Buenaventura, N. (1981). *Materialismo histórico*. Bogotá: Centro de Estudios e Investigaciones Sociales (CEIS).
- Carrillo, A. T. (2009). Educación popular y paradigmas emancipadores. *Pedagogía y saberes*, (30), pp. 19–32.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2011). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México, D.F.: Siglo Veintiuno.
- Genep, A. van. (2008). *Los ritos de paso*. Madrid: Alianza.
- Harnecker, M. (1971). *Los conceptos elementales del materialismo histórico*. España: Siglo Veintiuno Editores. Recuperado de <https://tinyurl.com/ycjr3w5p>
- Jara, O. H. (1996). Tres posibilidades de sistematización: Comprensión, aprendizaje y teorización. *Aportes*, (44), pp. 7-22.
- Jara, O. H. (2006). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano—una aproximación histórica. *Piragua*, (23), 7–citation\_lastpage.
- Jara, O. H. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Recuperado de <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2121>
- Juliao, C. (2010). La praxeología como alternativa para la sistematización de experiencias educativas. En *Una pedagogía praxeológica* (pp. 293-311). Bogotá: UNIMINUTO. Recuperado de <https://tinyurl.com/y9wn6odg>
- Peresson, M. (1989). *Análisis de estructura, análisis de coyuntura: metodología*. Bogotá: Indo-American Press.

- Peresson, M. L. (1996). Metodología de un proceso de sistematización: pasos fundamentales del proceso de sistematización del proyecto y experiencia de Teología Popular de Dimensión Educativa: 1985-1995. *Aportes*, (44), pp. 53-80.
- Rodríguez, A. J., Jacinto, P., y Omar, A. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista EAN*, (82), pp. 179-200.
- Tapella, E., y Rodríguez-Bilella, P. (2014). Sistematización de experiencias: una metodología para evaluar intervenciones de desarrollo/experience systematization: a method to evaluate development interventions. *Revista de evaluación de Programas y Políticas Públicas*, (3), pp. 80-116.
- Torres, A. C., y Cendales, L. G. (2007). La sistematización como práctica formativa e investigativa. *Pedagogía y saberes*, (26), pp. 41-50.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Ed.). (2006). La investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa Ed.
- Velasquez-Mantilla, D. A. (2018). Una mirada al sistema mundo científico y sus derroteros en la investigación formativa del siglo XXI. En A. b. Ramírez, A. Castiblanco, & D. A. Velasquez-Mantilla (Eds.), *Maestra Escuela: La investigación y el maestro como intelectual de la pedagogía* (pp. 71-80). Bogotá, Colombia: Red Chisua.
- Velasquez-Mantilla, D. A., y Hernandez-Pacheco, H. A. (2017). Educación Popular Virtual: Caminos transitados por la alfabetización para adultos. En *Virtual Educa, Colombia-2017* (pp. 1-14). Colombia: Organización de los Estados Americanos.
- Velasquez-Mantilla, D. A., y Hernandez-Pacheco, H. A. (2018). Redes de maestros y la educación popular en la sociedad de la información, el conocimiento y el aprendizaje. En *Virtual Educa, Argentina-2018* (pp. 1-11). Colombia: Organización de los Estados Americanos. Recuperado de <https://tinyurl.com/ybuyjhve>
- Zárate, L. X. C. (2011). La complejidad como referente teórico en la sistematización de experiencias educativas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(29), pp. 33-48.



# Reconstruir experiencias desde las huellas: hacia el desarrollo de un instrumento de sistematización

Andrés Castiblanco Roldán<sup>1</sup>

Pensar la sistematización como un campo de posibilidades de recuperación de las formas de saber de las comunidades y en este caso en las escuelas da cuenta de las maneras en que se elaboran las experiencias significativas y son susceptibles de recopilar, jerarquizar y ordenar con el fin de consolidar un acervo de saberes al alcance de las comunidades contribuyendo a procesos de investigación. A partir de ejercicios propios con base en trabajos a lo largo de diferentes procesos de aula (Castiblanco, Rodríguez y Albadán, 2010), es posible analizar y pensar otras posibilidades en instrumentales en términos de la sistematización.

Al situar una genealogía del gesto sistematizador se puede rastrear que con la educación popular como evidencia y línea de acción-intervención, se facilita el paso de las prácticas y activismos sociales al plano teórico para posicionar la labor que maestros y maestras han desarrollado en forma silenciosa desde diferentes escenarios.

En este sentido es una forma de reconceptualizar, repensar, y reflexionar las experiencias pedagógicas y en este caso resignificarlas al hallar nuevos planteamientos (Cendales, 2002) desarrollando una *pedagogía de borde* que, a través de la acción del maestro, le permite indagar, investigar, y hacer aportes a su quehacer pedagógico.

Parte de las emergencias y aspectos que vienen del proceso es posible ubicarlos en los siguientes sentidos:

1. El reconocimiento del trabajo y de la experiencia de aula.
2. El espacio en que se comparten saberes y el encuentro donde estos diálogos generan complementariedades.
3. Se estimula el quehacer de lo cotidiano.
4. Se generan nuevas motivaciones para la práctica.
5. Se establecen proyecciones y metas.
6. El desarrollo de una comunicación oportuna y efectiva.

---

<sup>1</sup> Doctor en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Colaborador-Maestría en Comunicación Educación en la Cultura Facultad de Ciencias de la Comunicación UNIMINUTO. Profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo: andres.castiblanco@uniminuto.edu

7. Una gestión eficiente de los recursos.
8. El reconocimiento y la divulgación de productos, lo que implica un sistema de visibilidad de producción.
9. Estrategias para fundamentar los proyectos desde propuestas con naturaleza basada en la autonomía y no en la correspondencia de programas externos o directrices institucionales.
10. Estimula la inclusión, la participación y el reconocimiento de la diversidad en las causas comunes.

El quehacer que podría entenderse como una construcción colectiva, que incluso se ve en los procesos de redes y la innovación que implica (Castiblanco, 2015; 2018), da cuenta de la construcción de vivencias colectivas, acorde con las visiones emergentes de mundo desde lo interdependiente y la construcción social del conocimiento. Al poner en diálogo la perspectiva praxeológica propia de UNIMINUTO se asimilan como posibilidades renovadoras del campo de los estudios sociales. Cabe aclarar que la praxeología otorga la plataforma para que en el momento del devolver creativamente como última fase praxeológica sea la autobiografía como estrategia el elemento esencial de la narrativa sistematizadora en esta experiencia de acompañamiento.

En el enfoque desarrollado por Lola Cendales (2012) se dan varios aspectos a reflexionar: en primer lugar, identificar la construcción de sujetos sociales con aspiraciones a poder, en segundo, dar cuenta de la potencialidad de los actores que participan o participaron de la experiencia, luego el acto de reflexionar, enfocado en la diferencia y en los disensos, donde finalmente como se puede ver en la contrastación de los cuatro momentos praxeológicos (ver, juzgar, actuar y devolver) se pueden hallar otras alternativas o realidades, que permiten reflexionar sobre los procesos y las huellas dejadas en los agentes y en la experiencia, y tener en cuenta las lógicas culturales y sociales en el tejido de las instituciones educativas y sus fines.

## Aspectos Metodológicos del Instrumento en el diálogo con lo praxeológico

En atención a los elementos básicos de la sistematización se proponen los siguientes pasos a manera de una espiral: a) la reconstrucción histórica, b) la sistematización de una parte o el todo de la experiencia, c) una metodología de análisis e interpretación, la intervención de los participantes y c) la construcción pedagógica y la comunicación (Cendales, 2012).



En el sentido del modelo, Cendales afirma: “(...) se plantea la producción de conocimiento que sea transformador de las realidades. Pretende la construcción de sujetos sociales. Está llamada a potenciar las capacidades de los sectores con los que trabajamos dando poderes, capacidades intelectuales, recursos (...)” (p. 2) A partir de este enunciado, es posible utilizar este modelo de sistematización como punto de diálogo con lo praxeológico el cual denota el reconocimiento de prácticas, nociones e intencionalidades subjetivas de quienes se involucran en la acción-formación.

Teniendo en cuenta la importancia de la autonomía como punto de partida que, junto al relato como elaboración de lo cotidiano, se vuelven detonantes del registro de los hechos importantes entrelazando así, los campos de lo ideológico, lo cultural y lo emocional. Factores todos ellos, que se dan cita en el acto festivo donde se ponen en escena elementos constitutivos de la identidad y las relaciones de la comunidad educativa.

De allí, es importante proponer, en términos de la relación con los momentos praxeológicos, una estructura que permita ver el conjunto de los antecedentes como origen de la experiencia, para llegar a un desarrollo que va enfocado hacia lo que se espera en proyección de ella.

En este caso, la correlación se desarrolla de acuerdo con el modelo praxeológico donde la investigación transforma la comunidad. El cual, retomando el apartado de la propuesta técnica de este convenio, se sintetiza en acciones reflexivas en torno al: *Ver* (contexto/acción todo lo que van a aprender los maestros será en la acción), *Juzgar* (es una función moral en el sentido de la acción y de la crítica), *Actuar* (relatar hacia afuera, contar la experiencia y refiere al texto que cada maestro va a construir) y *Devolver creativamente* (en el cual se deben enfocar los profesionales y sería la pieza audiovisual).

En dichos procesos de sistematización de experiencias se llevó a cabo el modelo praxeológico que se basa en el mapa social (espacializar el saber para comprender las acciones), con el cual es posible ubicar lugares de enunciación (implica identificar los roles de los agentes), hitos de la acción, actores y/o agentes, líneas de tensiones (impiden, obstaculizan y/o demoran los procesos) que en el campo de la diagramación se ubican en convenciones. Esta lectura de mapas desemboca en el tejido de un relato que evoca o bien una experiencia-acción o un conjunto con el cual la institución constituye sus apuestas en lo local y comunitario.

En este sentido, la sistematización de experiencias debe verse como un ejercicio crítico de la acción que en este caso se encamina a pensar la práctica desde la práctica misma, articulando en un primer momento en su modelo metodológico, una serie de preguntas que hacen sinergia con los momentos de la praxeología con el fin de garantizar una autonomía en los maestros sobre las posibilidades de producir su relato de experiencia.

En este caso, para desarrollar al máximo el potencial crítico de la práctica, entra en juego la técnica en clave autobiográfica o del maestro como agente con la confección de un mapa social que permita dar cuenta de su papel en los procesos institucionales en el marco del seguimiento a los procesos de evaluación curricular. En este caso, el instrumento se mueve en los siguientes términos expuesto en la Figura 3 que es el modelo metodológico que se usó para la creación del instrumento.

**Figura 3.**  
**Modelo metodológico instrumental de sistematización, apuesta desde la praxeología**



Fuente: Elaborada por el autor

Con base en el modelo anterior, se elaboraron los siguientes interrogantes en el curso metodológico con el fin de plantear desde la sistematización

apuestas de aportes de las experiencias a la institución, su currículo y fines misionales:

- ¿Qué es sistematizar y qué es la sistematización de experiencias?
- ¿Qué esperamos de ella para la IED?
- ¿Cuál sería una experiencia significativa?
- ¿Cuáles tienen grado de validez para toda la IED?
- ¿Cómo se sistematiza una experiencia pedagógica?
- ¿Qué se entiende por narrativa autobiográfica intersubjetiva?
- ¿Qué queremos mostrar de nuestra cotidianidad que imprima huella?

Un diseño de instrumento de sistematización que contempla el siguiente esquema de trabajo para desarrollar los interrogantes, los cuales se desarrollan de manera transversal a las instituciones para activar el relato en los participantes:

**Tabla 2. Preguntas motivadoras**

PREGUNTAS MOTIVADORAS
¿Cómo se llama y qué experiencia desea sistematizar?
¿En qué tiempos se ha desarrollado?
¿Quiénes han sido sus protagonistas?
¿Tu experiencia gira en torno a alguna de estas temáticas?, describe brevemente: a. Currículo, didácticas y evaluación para el siglo XXI b. Competencias básicas y socioemocionales. c. Ambientes de aprendizaje en la educación media. d. Investigación e innovación para la construcción de trayectorias de vida.
¿Qué momentos o hitos le han marcado?
¿En qué escenarios ha incidido y desde qué áreas, proyectos especiales o transversales?

Fuente: Elaborada por el autor

Vale la pena mencionar que las proyecciones que brinda sobre el tipo de lectura en diálogo con Cendales (2012) se ubica como:

1. *Lectura extensiva*: que se puede delimitar como la mirada lineal del proyecto también teniendo en cuenta el contexto y la perspectiva de tensión y emergencia del futuro.
2. *Lectura intensiva*: núcleos temáticos, los diferentes ejes de interacción de la dinámica educativa que va de los énfasis a los saberes del ciclo básico
3. *Lectura comparativa*: que tiene que ver con los sujetos que han intervenido en la experiencia y se desenvuelven como agentes.

Por ello, en perspectiva del desarrollo de este modelo y de los avances que se reúnen en este libro es necesario, para enfocar el análisis e interpretación desde lo vivencial en los procesos de aula, la conformación de una red de experiencias legibles para quienes vienen desarrollando esta serie de propuestas y proyectos en las instituciones. Con base en este avance, es posible pensar las formas en que se produce el acto de formación no solo en el aula, sino en el contexto de la vida institucional de la educación media y la básica, en este caso.

## A modo de cierre

Resulta oportuno revisar y plantear la sistematización de experiencias escolares, como una construcción de memorias institucionales y comunales, ya que desde esta visión se tiene en cuenta que es un proceso colectivo en donde no solamente es la puesta en juego de técnicas y procedimientos instrumentales, sino que allí confluyen escenificaciones propias de cada sujeto: vivencias, sueños, esperanzas y recuerdos que buscan ser interiorizadas de manera crítica y transformadora. Solo en la medida en que los sujetos construyen elementos de crítica sobre su quehacer, es posible dar cuenta de un principio de transformación.

En este caso la apuesta implica, después de culminado este proceso de acompañamiento, los siguientes desafíos metodológicos:

- a. Explorar a fondo en los agentes escolares sus iniciativas y motivaciones.
- b. Observar participativamente sus momentos y la manera en que se representan.
- c. La vitalidad de la estrategia del trabajo colectivo y el diálogo de saberes.

- d. La vitalidad necesaria que debe llevar la recuperación de memoria y la escritura creativa.
- e. La profusión de saberes y su carácter formativo.

El camino de la sistematización se convierte en un modelo de investigación educativo en el cual el sujeto deviene en objeto de su propia observación, lo que entraña una distancia crítica de la acción para la transformación de las prácticas. Del mismo modo como posibilidad otorga la oportunidad de entender las dinámicas internas de las instituciones con el compromiso de desarrollar, desde la reflexión, el análisis y la investigación, formas de proponer sentidos y alternativas a las políticas públicas sobre la formación de maestros y los estímulos al campo de la investigación docente.

## Referencias bibliográficas

- Castiblanco, A. (2018) El maestro investigador como agente de ambientes educativos: de la experiencia a la posibilidad. En Ramírez, A. Castiblanco A., y Velásquez –Mantilla, D. (Editores y compiladores). *Maestra escuela. La investigación y el maestro como intelectual de la pedagogía*. Bogotá: Red Chisua.
- Castiblanco A. (2015) Nodo Sociedad y Cultura En: Guarnizo, M y Peña M.A. (Coords) IDEP Red: *Fundamentación conceptual del trabajo en red como estrategia de cualificación de maestras y maestros*. Bogotá: Unicafam - IDEP
- Castiblanco, A., Rodríguez, N., y Albadan P. (2010) Patrimonio, Etnia y Memoria porque todos tenemos algo que contar: contribuyendo a la convivencia escolar. En Varios Autores. *Sistematización de experiencias: convivencia, ciudadanía y género*. Bogotá: IDEP- Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cendales L. (2002). *Bases teóricas para la sistematización de proyectos económicos*. En: Memoria Taller. Bases teóricas de la Sistematización. <http://www.alboan.org/archivos/MemoriaTaller1.pdf>. Fecha de consulta: 10 de noviembre de 2018.
- Foucault, M. (1991) Qué es la Crítica. *Revista de Filosofía* (11). pp. 5 -25
- Juliao, C. G. (2014). *Una pedagogía praxeológica*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Kant, I. (2014) *Respuesta a la pregunta: ¿qué es la ilustración?* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- López, A. y Castiblanco A. (compiladores) (2011) *Educación Artística. Investigaciones y experiencias interdisciplinarias*. Bogotá Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Santamaría, F. A. (compiladora) (2015) *Experiencias educativas y prácticas pedagógicas en el contexto universitario*. Bogotá: IEIE – Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Varios Autores (2007) *Maestros que aprenden de Maestros construyendo juntos una educación de calidad*. Bogotá: subdirección de formación de educadores SED.
- Varios Autores (2009) *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela experiencias innovadoras en Bogotá*. Bogotá: IDEP.



**De tactos  
y olfatos...**





# El liderazgo como docente y directivo docente en la transformación educativa en Bogotá.

Héctor Eduardo Rodríguez Beltrán<sup>1</sup>

Nodo: Investigación e innovación para la construcción de trayectorias de vida

## Primer momento: la reconstrucción de la experiencia

La presente experiencia tiene como fin dar a conocer el proceso llevado a cabo durante más de treinta y tres años liderando acciones en beneficio de la educación pública bogotana, y principalmente en la zona rural y periférica de las localidades de Sumapaz, Usme y Bosa. Acciones llevadas a cabo desde el rol de docente y directivo, que podrán contribuir al mejoramiento de la calidad en las instituciones educativas en el contexto nacional.

Soy hijo de padres campesinos, estudié mis primeras letras en la escuela rural mixta Mondeco del municipio de Falan Tolima, del cual soy oriundo. Desde el momento que inicié el primer grado de educación, la profesora Méli-da Castrillón de Vásquez, se convierte en mi primer referente para la docencia. Aprendí con su método silábico, enamorándome del conocimiento y a pesar de la poca formación de mis progenitores, desde su visión de padres asumen el reto de apoyar a sus cuatro hijos a terminar la primaria e iniciar el proceso en secundaria; no sin antes dejarnos claro que nos daban la oportunidad, pero que, a cambio, deberíamos atender juntos actividades del campo y del hogar. El compromiso se hizo realidad e ingresé a estudiar el bachillerato pedagógico a la Normal Nacional Fabio Lozano Torrijos de Falan Tolima. Me gradué en el año 1982. En 1983, algunas personas que conocieron mi esfuerzo y el de mi familia me colaboraron, llegué a la ciudad de Bogotá y la Secretaría de Educación del Distrito (SED), me dio la oportunidad como maestro provisional en primaria en la zona rural del Sumapaz, donde tuve mi primera experiencia como maestro; así continúe hasta 1984, año en el cual presenté por el concurso de méritos para nombrar 120 docentes rurales, del cual ocupé el puesto 9°. Fui nombrado en propiedad el 8 de abril de 1985, e inicié nuevamente mi labor como docente de primaria en las instituciones rurales del Sumapaz. Debido a la experiencia que había adquirido en el campo donde nací, me fue fácil adaptarme a las comunidades, al clima y al sistema de alimentación completamente diferentes a la de la región de origen. En el año de 1988, fui

---

<sup>1</sup> Licenciado en educación Básica Primaria de la Universidad de Cundinamarca, Especialista en Informática para la Gestión Educativa y Abogado de la Universidad Autónoma de Colombia. Actualmente es rector de Colegio Leonardo Posada Pedraza IED. Correo: hectorerodriguezb@hotmail.com, hectorerodriguezb@hotmail.com.

trasladado al sector rural de Usme, con el fin de iniciar los estudios de licenciatura en educación básica primaria en el Instituto Técnico Universitario de Cundinamarca ITUC, hoy Universidad de Cundinamarca, donde me gradué en el año 1992.

En 1991, por el liderazgo que ejercí en la localidad de Usme, en la Escuela el Uval, el director de aquel entonces, Francisco Antonio Alfonso me propuso apoyarlo para establecer la jornada de la tarde en dicha institución, situación administrativa que se gestó debido a la necesidad de cupos en el sector. Con base en procesos de liderazgo, los directivos y la supervisión, me postularon para iniciarme como directivo docente, director rural en la localidad de Bosa, ubicado por la entonces Directora de Educación Básica de la Secretaría de Educación (SED) y el señor supervisor de la localidad de Bosa, el licenciado Juan Agustín Rodríguez Rozo. Fui ubicado en la Escuela Rodrigo de Bastidas, actual sede B del Colegio Nuevo Chile; en esta institución laboré solo tres meses solucionando problemáticas de convivencia entre docentes y devolviendo a los padres de familia la confianza en la institución educativa. La localidad de Bosa en ese momento tenía un déficit de cupos en primaria, la administración me comisiona para apoyar el proyecto de inicio de la Escuela la Concepción, en un salón comunal y que, a pesar de las dificultades con la comunidad, se logró sacar adelante el proyecto para preescolar y primaria. En 1993, la Secretaría de Educación me solicita hacerme cargo de las escuelas la Concepción y San Bernardino en la jornada de la tarde. Desde 1995 a 1998 se inicia un proceso con el apoyo de la supervisión de Bosa, con el fin de adecuar algunas escuelas en colegios para albergar población de sexto a once grados. Contribuí a liderar este proyecto, ya que, en la época, Bosa solo contaba con cuatro instituciones de secundaria. El proceso llevado como directivo docente, frente al trabajo de los demás funcionarios de la institución educativa, incluyó más tiempo de lo previsto, tomando parte del descanso y de la familia para el cumplimiento de tan loable pero difícil tarea de dirigir y gestionar para alcanzar los objetivos dentro del sector educativo. (Blasco 1999)

El proyecto consistió en solicitar a la Secretaría de Educación (SED), el mejoramiento y ampliación de algunas escuelas, que contaban con espacios físicos o de terrenos de mayor extensión, para comenzar el proceso de adecuación y posteriormente inscripciones y matrículas; para ello se propuso las siguientes escuelas: Nuevo Chile, Carlos Albán Holguín, El Porvenir, Brasilia, Bosa Nova, Llano Oriental y Francisco de Paula Santander, con el propósito de mejorar la cobertura de la localidad de Bosa, aunque las comunidades y algunos docentes se oponían al desarrollo de las instituciones, se logró iniciar dicho proceso y se comenzó con el fortalecimiento de la secundaria de mane-

ra gradual, diseñando las propuestas institucionales, los planes de estudio y los ajustes del currículo; como también el mejoramiento de las plantas físicas y la dotación con mobiliario y algunos elementos tecnológicos y didácticos para funcionar.

Como director rural de la Escuela San Bernardino gestioné inicialmente con la comunidad un encerramiento provisional con postes de madera y alambre, ya que las seis aulas que existían fueron construidas con material prefabricado por el Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE) en los años 70. También, como no se contaba con el alcantarillado, con el apoyo y trabajo de la comunidad se limpiaron y canalizaron los vallados mejorando la salubridad de la escuela y el entorno. En la época del inicio de los años 90, en la mayoría de las instituciones escolares existían los directores rurales, quienes se hacían cargo de una jornada, pero se presentaban conflictos por rivalidades entre docentes y directores por los espacios, como también la dificultad para la unificación de criterios pedagógicos entre las dos jornadas.

Al darse la oportunidad por parte de la supervisión de la localidad con el apoyo de la Secretaría de Educación (SED) y la comunidad, así como la colaboración de la Asociación de Padres de Familia, se inicia la transformación de la Escuela San Bernardino. Comencé un trabajo de campo con la comunidad del sector, ya que se había iniciado el urbanismo y la construcción de nuevos barrios apoyándome en entrevistas con las familias para determinar por qué los padres no matriculaban a sus hijos, buscando otras instituciones para la educación de los menores, trasladándolos muchas veces a localidades como Kennedy y Puente Aranda.

Las entrevistas arrojaron que los docentes poco cumplían con la jornada laboral, que en ocasiones faltaban por diferentes motivos, inestabilidad del docente ya que poco se amañaba debido a la dificultad de acceso a dicha institución porque estaba ubicada en zona rural con una vía carretable, destapada, afectada en invierno, dificultando el tránsito de algunos vehículos de transporte que salían de la plaza de mercado de Bosa centro o de Class Roma y que en muchas ocasiones había que caminar largos trayectos para poder llegar al trabajo. Por estas razones los padres preferían matricular a los estudiantes en otras instituciones. Se logró hacer una revisión con el director de la jornada de la mañana para dar a conocer el resultado de las entrevistas. Durante tres sábados se convocó a la comunidad a través de avisos y propaganda, lográndose tener una matrícula de 35 estudiantes por aula y jornada, haciendo posible que la comunidad volviera a tener confianza en dicha institución, algunos docentes solicitaron traslados y la SED ubicó nuevos maestros comprometidos,

cambiando la imagen y convirtiéndose en una escuela a la cual querían llegar estudiantes a iniciar su proceso de formación. Como la escuela no tenía la capacidad de aulas para asumir la matrícula en los años siguientes, la acción comunal de la vereda San Bernardino prestó los espacios y se ubicaron tres grupos más, abriendo un grado de preescolar en cada jornada.

En 1997, se plantea la transformación de la institución gracias a un proyecto presentado ante la Secretaría de Educación con el apoyo de la supervisión local, iniciándose la construcción de una nueva planta física de tres (3) pisos con capacidad para ubicar dos grupos de estudiantes desde grado transición a once en cada jornada. En 1998 debido al proceso llevado a cabo, la administración distrital me propone continuar liderando la institución como rector encargado para las dos jornadas, lo cual acepté. El colegio es inaugurado en el año 1999, siendo Alcalde Mayor de Bogotá Enrique Peñalosa Londoño y como Secretaria de Educación Cecilia María Vélez White. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 1998).

En el año 2002 fui nombrado en propiedad como rector y se logra posicionar al Colegio San Bernardino como uno de los mejores de la localidad, donde la perspectiva cambia y la comunidad comienza a tener sentido de pertenencia, haciendo que la demanda superara la oferta institucional. En el año 2002, viendo como comienza a poblarse el sector Sur Oriental de Bosa, con la construcción de nuevos barrios y la urbanización de la Ciudadela de Metro vivienda, liderada como política pública de urbanismo para las comunidades más desfavorecidas, comienza a evidenciarse la problemática de cupos en el sector. Por consiguiente, se presenta una propuesta a la Secretaría de Educación (SED), para iniciar un proyecto educativo, inicialmente como sede B del Colegio San Bernardino. Durante el inicio del año 2002, se realizan varias reuniones con los Consejos de Administración de las etapas urbanizadas y se logra gestionar 12 salones en diferentes conjuntos residenciales, se lleva a cabo el proceso de matrículas creando dos grupos desde preescolar a quinto de primaria por jornada y en febrero del mismo año, se inician clases con docentes provisionales y algunos que se trasladaron por su compromiso y experiencia de la sede principal.

Hay que destacar el apoyo que tuve por parte de líderes de las comunidades para inicio de este proyecto, como también a los docentes Luz Elvira Amórtégui Camargo y José Gabriel Mora Romero, a quienes encargué como coordinadores, en apoyo con la Secretaría de Educación (SED) en cada jornada para llevar a cabo el proyecto de la gestión directiva. También me apoyé

con el personal administrativo de la sede B del colegio San Bernardino y la Dirección Local de Educación, en cabeza de la licenciada Gloria Hernández.

A finales del año 2002 la administración de la Secretaría de Educación (SED) inicia la compra de terrenos para la construcción de un colegio, pero viendo la necesidad de espacios de recreación y académicos en el año 2003 se construyen de manera provisional 27 aulas prefabricadas, abriendo 25 grupos por jornada, desde preescolar a noveno, mientras se inicia la construcción del colegio considerado el primer mega colegio de Bogotá, durante la administración del alcalde Luis Eduardo Garzón, siendo el Secretario de Educación del Distrito el profesor Abel Rodríguez Céspedes. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004).

A mediados de 2005 se concluye la construcción de la obra y paulatinamente se van trasladando los estudiantes a la nueva sede. En agosto 30 de 2005, se inaugura la institución, tomando el nombre Leonardo Posada Pedraza, desligándose del Colegio San Bernardino, con el fin de dar continuidad al proceso y pese a que muchos rectores deseaban liderar este proyecto, la Secretaría de Educación, a través del alcalde mayor, me dio el respaldo, y me ratificó como rector, iniciando la entrega del Colegio San Bernardino, en el cual tuve la oportunidad de liderar durante 14 años.

Con el apoyo de la comunidad educativa y académica se logró plantear un PEI cuyo nombre es “Comprensión de saberes para el ejercicio de la autonomía y formación de ciudadanos con responsabilidad social y liderazgo”; con el siguiente slogan: “Conocimiento, Sociedad y Empresa”. De acuerdo con Pennings, Lee y Witteloostuijn (1998), esa formación se logra por medio de enseñanzas mutuas, conexiones personales y familiares que interpelan la movilidad comunitaria, aspecto que quería lograr como rector.

En la actualidad el colegio cuenta con una población estudiantil matriculada de 3700 estudiantes y 94 grupos, entre las dos jornadas. A pesar, que el colegio solo cuenta con 39 aulas de clase por jornada, se manejan 47 grupos, utilizando al máximo la capacidad instalada a través del sistema de rotación escolar, donde el docente en su mayoría, espera a sus estudiantes de acuerdo al área correspondiente. Es importante resaltar que al inicio del proceso muchos de los docentes ubicados en el Colegio Leonardo Posada, tenían dificultades por falta de compromiso, pero a medida que se ajustaron procesos y se convalidó la propuesta curricular fijando como base la construcción del modelo pedagógico de enseñanza para la comprensión, el cual es considerado desde un enfoque contemporáneo y estructural (Gardner, 2000).

Esta exploración se ha realizado a partir de lecturas realizadas a autores como David Perkins (2010) quien junto a Howard Gardner (2000) coordinaron el grupo del proyecto Zero en el año 2000 (Vargas Hernández, 2004), desarrollando diversos procesos de aprendizaje y estrategias pedagógicas significativas. La idea de estas exploraciones era formar estudiantes reflexivos e independientes por medio del afianzamiento del pensamiento y la creatividad con el uso de disciplinas humanísticas y científicas.

También, dentro de la consolidación del Proyecto Educativo Institucional, se ha fortalecido con el apoyo de la comunidad académica, la construcción institucional de los modelos curriculares, el sistema institucional de evaluación y el manual de convivencia conforme a criterios legales y del contexto desde la autonomía que plantea la Ley General de Educación.

En la actualidad, y con el apoyo de toda la comunidad académica, se vienen desarrollando proyectos que fortalecen la jornada extendida, favoreciendo al estudiante con el desarrollo de procesos en contra jornada para el aprovechamiento del tiempo libre, tales como: ampliación de 4 a 6 horas de proceso académico- lúdico en la educación inicial, con el apoyo de Colsubsidio. Además, del fortalecimiento del proyecto del tiempo libre en judo, fútbol y Muéveté Bogotá, entre otros. El fortalecimiento de la educación media integral con el apoyo de la Dirección de Educación Media, el SENA y las universidades, donde se desarrollan 3 énfasis institucionales en contra jornada:

**Desarrollo de herramientas tecnológicas:** Busca desarrollar competencias tecnológicas en los estudiantes que les permitan desenvolverse en el ámbito académico y profesional. El egresado tendrá la capacidad de influir directamente en el desarrollo de su comunidad, al poseer experiencias en el manejo de disciplinas como sistemas mecánicos, sistemas eléctricos, sistemas electrónicos, el diseño, la gestión en proyectos y procesos de manufacturas, nociones en propiedades físicas y mecánicas de materiales. Este conjunto de conocimientos les permitirá mejorar los procesos productivos de los cuales hacen parte.

**Desarrollo de la expresión artística y el sentido estético:** Plantea que los estudiantes con esta orientación vocacional puedan reconocerse y manifestarse como seres sensibles a las expresiones artísticas y a través de ellas desarrollar su sentido estético explorando las diferentes modalidades del arte. Se desarrolla a través de talleres de sensibilización, exploración, investigación y creación (individual y colectiva), en donde se adquieren las habilidades y técnicas específicas de cada modalidad artística.

**Contabilización de operaciones comerciales y financieras:** Pretende desarrollar en los estudiantes de educación media, competencias técnicas en contabilidad y operaciones comerciales. Como parte de los objetivos específicos de esta área vocacional se propone: procesar la información contable con las necesidades de una organización específica, contabilizar operaciones con las normas vigentes y las políticas organizacionales, promover la interacción idónea consigo mismo, con los demás y con la naturaleza en los contextos laboral y social, como también comprender textos en inglés relacionados con actividades y operaciones comerciales.

## Conclusiones

En conclusión, teniendo en cuenta mi recorrido como docente y directivo docente, considero que he aprendido de todas las experiencias de las comunidades educativas con las cuales he interactuado, al igual que de otros directivos, poniendo al servicio mis capacidades para liderar procesos educativos, que han tenido relevancia institucional, local y distrital en la transformación de la educación. Por consiguiente, el directivo docente debe ser una autoridad educativa que sea garante del derecho a la educación de calidad, así como un líder participativo y dinámico que debe guiar el proceso académico y administrativo, que busca estrategias para el logro de propósitos de la política educativa (Ministerio de Educación Nacional, 2018.)

## Referencias bibliográficas

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (1998). *Secretaría Distrital de Planeación*. Recuperado de: <http://www.sdp.gov.co/gestion-a-la-inversion/planes-de-desarrollo-y-fortalecimiento-local/planes-de-desarrollo-local/la-bogota-que-remos>
- Alcaldía mayor de Bogotá. (2004). *Secretaría de Hacienda Distrital*. Recuperado de: [http://www.shd.gov.co/shd/sites/default/files/documentos/Plan%20de%20Desarrollo%20-%20Bogot%C3%A1%20sin%20Indiferencia\\_0.pdf](http://www.shd.gov.co/shd/sites/default/files/documentos/Plan%20de%20Desarrollo%20-%20Bogot%C3%A1%20sin%20Indiferencia_0.pdf)
- Blasco, C. M. (1999). *En un vaivén sin hamaca. La cotidianidad del directivo docente*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Colegio Leonardo Posada Pedraza IED. (2005). *Comprensión de saberes para el ejercicio de la autonomía y formación de ciudadanos con responsabilidad social y liderazgo*. Bogotá, Colombia.
- Colegio Leonardo Posada Pedraza IED.(2013). *Comprensión de saberes para el ejercicio de la autonomía y formación de ciudadanos con responsabilidad social y liderazgo*. Bogotá, Colombia.

- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona, España: Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *ABC de la legislación educativa en Colombia*. Recuperado de <http://gerenteseducativosalavanguardia.blogspot.com/p/rol-del-directivo-docente.html>
- Pennings, J. M.; lee, Kyungmook, Witteloostuijn, A. V. (1998). Human capital, social capital, and firm dissolution, *Academy of Management Journal*, 41 (4), pp. 425-440.
- Perkins, D. (2010) *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para la transformación de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Perkins, D., y Blythe, T. (2006). *Colombia Aprende*. Recuperado de <http://www.colombiaprende.edu.co>
- Vargas Hernández, J. (2004) *Formación de capital social para fortalecer la institucionalización de la gobernabilidad*. Guzmán, Jalisco, México: Centro Universitario del Sur -Universidad de Guadalajara



# La verdadera cara del Jomaco: "la magia de lo cotidiano"

Magda L. Ramírez Arias<sup>1</sup>

Nathaly Maldonado Cristancho<sup>2</sup>

Rocío del Carmen Mena Cuéllar<sup>3</sup>

Andrés Leonardo Cubillos Segovia<sup>4</sup>

Nodo: Competencias básicas y socioemocionales.

## Consideraciones generales

En el presente texto se podrán revivir y describir las experiencias significativas propias del Colegio José María Córdoba IED (Jomaco), las cuales han marcado a la comunidad educativa en general, dado que los procesos allí desarrollados muestran cómo los diferentes actores educativos que fueron partícipes se transformaron y resignificaron el sentido de la escuela a través de actos de responsabilidad social y ambiental.

Durante 46 años, el Colegio José María Córdoba IED ha estado al servicio de la comunidad de la localidad de Tunjuelito y sus alrededores, tiempo durante el cual nuestro Proyecto Educativo Institucional (PEI), "Formación humanista para una vida trascendente y productiva", ha sido el pilar de un equipo docente y administrativo comprometido con la labor de formar personas con sólidos principios y valores humanos, altamente competentes y competitivos, capaces de transformar positivamente nuestra sociedad.

Actualmente, la institución ofrece las tres jornadas escolares: mañana, tarde y noche. Las jornadas mañana y tarde cuentan con niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica con especialidad en comunicación gráfica, redes y seguridad informática. Además, la jornada nocturna ofrece validación del bachillerato por ciclos. Cabe resaltar, que el colegio cuenta con un aula de tiflología dotada con recursos humanos y tecnológicos especializados en apoyar y complementar los procesos educativos de los estudiantes con discapacidad visual. Asimismo, contamos con diferentes

---

1 Especialista en formulación, gerencia y evaluación de proyectos de desarrollo. Docente en propiedad en el área de informática y tecnología de la Secretaría de Educación del Distrito (SED). Correo: magdaluramirez@gmail.com

2 Licenciada en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Proyectos Educativos Instituciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Candidata a Magíster en Educación en la Universidad Santo Tomás. Correo: nathalymaldonadoc823@gmail.com

3 Especialista en Planeación para la Educación Ambiental de la Universidad Santo Tomás. Docente de Básica primaria y en Básica secundaria del Colegio José María Córdoba. Correo: rocmec@hotmail.com

4 Magíster en Educación. Docente de la IED Colegio Centro Integral José María Córdoba. Correo: leo26cubi11@hotmail.com

escuelas para el aprovechamiento del tiempo libre, como son: danzas, fútbol, capoeira, música, banda marcial, voleibol y baloncesto.

Lo anterior puede ser evidenciado a partir de los diferentes reconocimientos que ha recibido la institución. En el año 2005 obtuvo el primer puesto en el proyecto de "Eficiencia administrativa" de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) por la cual se le otorgó mención de honor "Equipo de alto desempeño". En el año 2010 recibió mención de honor de la SED por sus logros obtenidos en el programa de "Articulación de la educación media con la educación superior". Menciones de honor de la SED y la Fundación FES por su Proyecto Ambiental Escolar PRAE "Formación para el cuidado y la preservación del ambiente desde el ámbito escolar" 2011 y 2012. También fue finalista en el premio a la excelente gestión escolar 2011. En la sección de primaria, en el año 2018 el grado 4° participó en el concurso "Los cracks de la ciencia" en el marco de la propuesta pedagógica del programa Ondas de Colciencias, ocupando el primer puesto a nivel nacional con la propuesta "mirando con mis sentidos". Por último, el colegio se encuentra en categoría alta en los resultados de las Pruebas Saber ICFES.

Después de realizar este pequeño recorrido por la historia del colegio, se ratifica la importancia de dar a conocer las experiencias positivas que se desarrollan en las aulas, experiencias que demuestran el papel protagónico que tiene cada uno de los actores de la comunidad educativa del Jomaco y las diferentes prácticas pedagógicas que potencializan sus habilidades y destrezas fomentando el desarrollo de una ciudadanía responsable.

## Descripción de la población estudiantil

Por la ubicación del colegio, la población que asiste es de diferentes contextos socioeconómicos ya que recibe estudiantes de los estratos 1, 2 y 3, los cuales son habitantes de la localidad de Ciudad Bolívar y Tunjuelito, en su mayoría. Esta población se mantiene gracias al servicio de rutas escolares ya que las distancias de las cuales vienen algunos son considerables. Contamos, además, con un porcentaje mínimo de estudiantes víctimas del desplazamiento forzado y de la situación sociopolítica como es el caso de los que vienen de Venezuela.

A nivel familiar, un gran porcentaje de estudiantes provienen de familias disfuncionales debido a que viven con sus abuelos, o con alguno de sus padres y su nueva pareja sentimental. Un gran número de ellos están acompañados durante el día por alguno de sus abuelos o por su hermano mayor ya que los

padres salen a trabajar a tempranas horas del día y regresan muy tarde en la noche.

## Descripción del contexto educativo

El Jomaco es un colegio que se caracteriza dentro de la localidad, por ser uno de los mejores tanto en el ámbito académico como en el ámbito convivencial. Es una institución con una buena planta física, apoyos educativos, equipos administrativos y con maestros comprometidos con la labor educativa. El equipo docente-administrativo está conformado por seis coordinadores distribuidos en las tres jornadas: básica primaria, secundaria, académico, de convivencia y de media integral; cuatro orientadoras, una para primaria, dos para secundaria y una para la nocturna, lo que permite que la jornada escolar cuente con el apoyo y acompañamiento en los diferentes ámbitos.

## Descripción del proyecto "La verdadera cara del Jomaco": alcances y apuestas

La verdadera cara del Jomaco, "Descubriendo la magia de lo cotidiano", es un proyecto dirigido a toda la comunidad educativa con el fin de promover el sentido de pertenencia, potencializar las habilidades y destrezas de los estudiantes, así como la expresión de los sentimientos y emociones de los participantes fomentando el desarrollo de la ciudadanía social y ambiental responsable.

El concurso está conformado por tres categorías:

- Básica primaria: un dibujo por medio del cual expresan el sentir hacia el colegio.
- Básica secundaria: fotografía por medio de la cual captan y expresan momentos que estén enmarcados dentro de las siguientes categorías: Jomaco en acción (actividades curriculares o extracurriculares de gran importancia para el participante), La magia de lo cotidiano (momentos especiales dentro o fuera del aula) y Leyendo mi ciudad y mi familia (lugares o eventos familiares relevantes).
- Media: video en el cual resaltan la importancia de estudiar en esta institución

Estos proyectos junto con el proyecto ambiental avivan la expresión del orgullo Jomaqueño, ya que fortalece los lazos afectivos, promueve el descubrimiento de talentos ocultos y fomentan la interdisciplinariedad entre docentes.

Los profesores líderes pretendemos fortalecer el proyecto, haciendo que otros compañeros de diferentes áreas y disciplinas se unan y aporten sus ideas con el propósito de que "La magia de lo cotidiano" permee cada uno de los miembros de la comunidad educativa y así se pueda reconstruir el tejido social de los Jomaqueños.

## **Cartografías de una experiencia educativa: La magia de lo cotidiano**

Un día a inicios del mes de abril del 2018, en la jornada tarde, dos estudiantes de grado sexto, se encontraban "jugando a los puntazos". Esta actividad dejó como resultado un estudiante herido con arma blanca. Lamentablemente, este suceso trascendió a la prensa, la cual, sin medir consecuencias, dejó un halo negativo en el colegio, desestabilizando así a la comunidad con información desproporcionada, generando desconfianza y temor, pero sobre todo dejando en un segundo plano todas las vivencias enriquecedoras y positivas del colegio.

El 13 de abril, el periódico Q'hubo de Bogotá (en su número 3347), con su titular "En un colegio del Tunal, horrible agresión a Juan", con fotografía del estudiante, comentó: "Éste menor de 14 años recibió una puñalada en el pecho a manos de un compañero de clase, la herida le perforó el corazón y los médicos aseguran que está vivo de milagro" (Q'hubo, p. 1). En la página 3 agregó que el menor había sido agredido con arma blanca sin justificación alguna mientras éste se encontraba hablando con unos compañeros, además la madre del estudiante manifestó que el menor no fue auxiliado en el colegio, sino que ella tuvo que ingresar a la institución junto con la policía para sacarlo y llevarlo al Hospital El Tunal. También, enfatizó que hubo total desinterés por parte de las directivas del colegio, ya que la llamaron dos horas y media después de ocurrido el hecho. Concluyeron la noticia diciendo que algunos allegados del estudiante se habían dirigido a la Secretaría de Educación:

(...) la única solución que vimos fue llamar a los medios de comunicación y denunciar este hecho, porque, al parecer, a nadie le preocupa que un menor apuñale a otro dentro del colegio y hoy él esté dentro de la vida y la muerte. (p.3)

Pocos días después del accidente, el noticiero City TV en su emisión del 12 de abril 2018 informó que un joven fue apuñalado por un compañero en el colegio y que hasta que no llegara la madre del menor no se podía llevar al médico; mientras la espera, el herido se alcanzó a desangrar. En resumen, el noticiero informó que existió negligencia por parte del colegio. El citado canal y la madre de familia omitieron que el colegio está obligado a seguir un protocolo de respuesta ante una emergencia y que dicho protocolo se cumplió a cabalidad: se revisó al menor, se llamó al 123 y enseguida se comunicaron con la madre de familia, además, se siguieron las indicaciones del 123 hasta que llegó la ambulancia. Sin embargo, el noticiero no comprobó fuentes, no presentó la postura del colegio sobre el accidente y quedó dicha una verdad a medias. Por otra parte, la madre de la menor tomó una fotografía de la camisa de su hijo y divulgó su versión a una cantidad importante de padres de familia del colegio por medio de las redes sociales, sin importar qué tanto pudiera perjudicar al colegio y a sus integrantes.

De esta manera se puede ver cómo la información hoy en día es manejada sin importar las consecuencias que pueden generar en los tiempos de la "pos-verdad" (Fernández, 2018, p. 21). La existencia de las redes sociales ha posibilitado la aparición y circulación de noticias que no se atienen completamente a la verdad, un fenómeno que está dañando la cohesión de la comunidad y promueve el desconcierto.

Además, cabe resaltar que la forma y manera como la noticia se dio a conocer y se divulgó en redes sociales y medios de información es consecuencia de una realidad y de un mundo globalizado, según términos de Manuel Antonio Baeza (2006) "(...) consiste en fomentar un nuevo imaginario social a escala macro, conteniendo la idea de un mundo que se achica, que se transforma en una 'aldea global (...)' (p.21), en la cual los gobiernos y los medios de comunicación tienen el control frente a la ciudadanía, y noticias como éstas, generan en la población sentimientos de asombro y de no entendimiento.

La situación sirvió para cuestionar a todos los docentes sobre el mal manejo de la información. Cuestionamientos que llevaron al profesor Jimmy Lamprea, quien pertenece al área de humanidades, a generar un concurso de fotografía que mostrara la verdadera cara del colegio. A partir de este punto, se comenzaron a diseñar estrategias para desarrollar dicho concurso. Se pensó en generar un cartel publicitario y publicarlo inicialmente en un grupo de Facebook: Mi aula Jomaco (donde se tratan exclusivamente temas académicos). Después de esto, se comenzó a compartir la idea con varios profesores, en las reuniones de área y en el consejo académico, es así como se sumaron a

la iniciativa la profesora Magda Ramírez y las profesoras Angie Delgadillo y Nathaly Maldonado. Fue con ayuda de ellas que el concurso se expandió.

Éste se organizó de tal manera que las categorías y el modo de participación se daba según sus edades y gustos. Los grados de preescolar y primaria, debían realizar un dibujo en el cual expresaran qué era lo que más les gustaba del Jomaco. Para los estudiantes de grado sexto a noveno se les propuso captar a través de su cámara celular (u otro medio), un momento especial que estuviera clasificado dentro de las siguientes categorías: La Magia de lo cotidiano, Jomaco en acción, y Leyendo mi ciudad y mi familia; y por último, un concurso de video para los grados décimo y undécimo donde compartieran la cara positiva del colegio, los sueños de los estudiantes, las experiencias y opiniones de sus docentes y de cada una de las personas que hacen parte de la comunidad educativa jomaqueña.

Este acto fue bien recibido por la comunidad en general, se mostraron abiertos a la propuesta y participaron de manera activa en su desarrollo. En primaria, los estudiantes demostraron alegría y entusiasmo, pues para la gran mayoría de ellos, el Jomaco es el lugar donde mejor se sienten por muchos factores, pero principalmente, porque es un espacio donde pueden compartir con sus pares y maestros, que en muchos casos son referentes en su formación.

Pero esta idea no se quedó solamente en la memoria de cada participante motivado por mostrar por qué se siente orgulloso de estudiar en el Jomaco. El fruto de este trabajo se compartió con los padres de familia por medio de una exposición en el auditorio del colegio en una entrega de boletines y se gestionó una exposición en el Centro Comercial Ciudad Tunal para que la comunidad en general conociera nuestra verdadera cara y observara la magia de lo cotidiano.

## La verdadera cara: La escuela como escenario de transformación

Tanto Baeza, (2006) como Ibáñez y Jaramillo (2006) argumentan que las consecuencias del conflicto han sido la resignación, la destrucción y la erosión del capital social. Un conflicto que ha generado diversos desajustes estructurales de la sociedad (Sneyder, 1975, citado en Martínez, 2001) y que como docentes hemos sido testigos. Situaciones que han incapacitado política, social y culturalmente al gobierno colombiano para responder a las diversas situaciones de inequidad, pobreza y violencia que se viven en diversos escenarios nacionales, como ocurrió en el Jomaco.

Por ello, gracias a la firma del Acuerdo de Paz en el año 2016 entre el gobierno de turno y la guerrilla más grande de Latinoamérica, las FARC, es posible soñar con una Colombia distinta, aunque como se expone en la Revista Semana (2000) en su artículo "Cómo sería Colombia en paz", hay mucho trabajo por delante:

La firma de un acuerdo de paz no desaparecerá de un plumazo los secuestros ni la delincuencia común. Pero la desaparición de la violencia producto de la guerra política es un inmenso paso hacia adelante que impone un gran reto: cicatrizar las heridas de la guerra y empujar al país hacia la reactivación económica y la reconciliación social. (p, 7)

Podríamos decir que estamos en un momento en el cual la sociedad empieza a romper paradigmas frente a estos hechos, generando actos y cambios que contribuyen a la transformación de la sociedad colombiana, buscando que se generen nuevas maneras de relacionarse y de construir una cultura no mediada por la guerra sino por la paz y la reconciliación. Es allí, donde la escuela se convierte en el escenario propicio para repensar la construcción de una nueva sociedad.

Podemos decir entonces que la escuela debe ser:

(...) generadora en acciones intencionadas que promuevan campos de acción desde la intervención constructiva en la toma de decisiones colectivas; el respeto por el otro y por el ambiente; la noción de lo público y el patrimonio; el manejo de conflictos en el aula; el respeto de las normas como reguladoras de la convivencia; la respuesta solidaria y empática a las necesidades que identifica a su alrededor; el reconocimiento y la valoración de su propia identidad; la identificación y el rechazo de situaciones en las que se excluyan o discriminen grupos de personas; y la valoración de la diversidad y el respeto de los derechos humanos. (Echavarría, 2017, p.7).

Todos los aspectos anteriormente citados podrían denominarse como "los pilares" de la formación ciudadana, pues están generando, a partir de una contemplación distinta de la escuela, procesos formativos que buscan desarrollar una mirada crítica frente a su realidad. Por eso, deben verse como acciones emancipadoras que buscan contribuir a la transformación de la sociedad y así educar a las nuevas generaciones para la paz, especialmente a la más vulnerables, ya que cuando los actores educativos han interiorizado todos estos

aspectos, pueden generarse tejidos sociales y empoderamiento en los actores de la comunidad.

Ahora bien, esta construcción de ciudadanía debe fortalecerse en las instituciones educativas como un espacio en:

(...) donde se construya comunidad, pero al mismo tiempo se persigue alcanzar la realización de los propios proyectos individuales. (...) lugar en el que convergen, en la práctica, y se complementan, el ethos y la polis como concreción de la experiencia y del proyecto humano (Universidad La Salle, s.f, p. 217).

Por eso, nuestro trabajo como docentes es la construcción de un individuo productivo que respeta las normas, los comportamientos de la civilidad y que está en proceso de tener un manejo correcto de las emociones.

De acuerdo con la Fundación Ideas para la Paz y la Universidad de los Andes (2002, citadas en Gómez Restrepo, 2003), estas son algunas consideraciones que se deben tener en cuenta durante el proceso de construcción de los tejidos sociales en el posconflicto en Colombia:

1. Apoyo a la recuperación del posconflicto, en temas relacionados con atención humanitaria a las víctimas del conflicto, retorno y apoyo a poblaciones desplazadas, desmovilización; 2. Generación de recursos y de empleo, con la participación del sector privado; 3. Adecuación y fortalecimiento de las instituciones estatales; 4. Restauración o consolidación del Estado de derecho; 5. Procesos sociales de perdón y de reconciliación, y fomento del resurgimiento y consolidación de la sociedad civil; 6. Estrategia en el posconflicto, relacionada con gasto militar y reinserción, y 7. Consecución de recursos para el apoyo y la construcción de la paz. (p.131)

En donde la cinco emerge como un dispositivo fundamental para fortalecer los espacios comunes del colegio permitiendo movilizar a los estudiantes en actos de paz y reconciliación. Paulo Freire en su libro *la Pedagogía del oprimido* (1970) ratifica lo anteriormente citado, pues, refiere la importancia que tiene el concientizar a través de la educación para generar espacios de verdadera transformación. "Si los hombres son los productores de esta realidad y si ésta, en la "inversión de la praxis", se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad (...)" (p.36).



Por ello, sabiendo cual es la responsabilidad de la escuela especialmente por parte de los maestros, un grupo de profesores de diferentes áreas y grados decidieron unir sus ideas y saberes con el fin de movilizar a la comunidad de "Jomaqueños" en un acto de resistencia y restauración, que buscaba mostrar "La verdadera cara del Jomaco"; esa cara positiva, luchadora, llena de talentos que desea y sueña ser parte de una sociedad transformada en la cual se pueda vivir en paz.

Bonaventura de Sousa Santos dice (2018):

Los maestros son cada vez más importantes en estos tiempos. Porque son la alternativa a la guerra ideológica del odio. Y no es coincidencia que todos los gobiernos conservadores elegidos en Europa o en este continente, sus blancos iniciales sean los maestros, las escuelas, las carreras o los planes de estudio. Yo pienso en una escuela que sea abierta a todos los problemas de nuestro tiempo, porque durante mucho tiempo fue excluyente. (...) Por eso las escuelas tienen que ser más interculturales, abiertas a las diferencias. (p.56)

Es entonces, cuando nace la idea de hacer un concurso con la participación de la comunidad jomaqueña por medio del cual se expresara la voz desde la visión de nuestros estudiantes y que dicha voz fuese escuchada sin los prejuicios que los juegos mediáticos establecen. Pero, para entender esta necesidad de defensa y gestión de una voz propia, se debe pensar en qué sociedad estamos viviendo y bajo qué contexto se mueven las personas de la ciudad de Bogotá.

Para responder tal pregunta, nos remitimos a Mejía (2011) quien habla de unos escenarios, entre ellos la educación como un lugar excluyente en la medida de que las leyes y sus reformas son legisladas por una élite que resiste el cambio y establece procesos de homogenización bajo la lógica que impone el discurso de la globalización.

Ver a la globalización y su lógica discursiva permite pensar en los mecanismos y dispositivos que se usan para someter a ciertas comunidades, así como sus formas de pensar y de operar. Leer el contexto social y cultural de una región específica, nos obliga a ver con qué tipo de violencias (estructurales o materiales) imponen ciertos discursos y patrones.

En Colombia, gracias a la guerra "se legitiman por imperativos de 'la seguridad' las más burdas y descaradas formas de manipulación y distorsión

informativas" (J. Martín B, 2002, p.4) de las cuales el pueblo es la víctima directa, pues tantos años de guerra y de desigualdades sociales, han hecho que la población en su mayoría no tenga los criterios suficientes para tomar una postura crítica frente a la realidad, pues el acceso a la información es limitado, ya que la televisión y la radio son los medios de comunicación a los cuales tiene acceso, encontrando así excelentes aliados. Como dijo Jesús Martín Barbero (2012):

(...) el sentido que el mercado capitalista quiere darle a internet, y contándonos por esta misma red los extremos a que está llegando la desigualdad en el mundo, el crecimiento de la pobreza y la injusticia que la orientación neoliberal de la globalización está produciendo especialmente en nuestros países (p. 11).

Esto ha generado dos posturas claras en la población, por un lado, se encuentra la gente que justifica y legitima los discursos de los cuales se quiere ver que la culpa de todo lo que pasa es solo del actuar de la gente y donde no hay implicaciones ni responsabilidades por parte del estado, pero, por otro lado, está la población que es más crítica frente a la información que maneja y el trasfondo de lo que pasa.

Podría así considerarse este proceso y su resultado como un acto emancipatorio ya que generó en la escuela un proceso de transformación construido por diferentes agentes de la comunidad. Se vivió todo un proceso de reconfiguración de la información dada por los medios a través de actos educativos que, en diferentes grados de apropiación, generaron posibilidades de cambio en la manera de leer la información que estos nos dan ya que cuando hay una afectación directa, el acto reparatorio es más significativo pues está atravesado por la emocionalidad.

Las emociones, la magia de lo cotidiano, las construcciones sociales que emergen de la espontaneidad y generación de vínculos entre los seres humanos son para nosotros aspectos que hay que aprender a proteger y así poder generar actos de resistencia frente a la globalización. Un discurso que pretende instalar una lógica de homogenización a la población haciendo más porosas aquellos márgenes de la pluriculturalidad. Por consiguiente, La magia de lo cotidiano emerge como una defensa de los tejidos sociales y de la generación de vínculos en torno a la paz.

La educación juega un papel importante en todo este proceso de liberación o más bien, es la encargada de dar a conocer que la globalización no es

un proceso de expansión meramente económico, sino que debe ser el puente para el acceso a la información que contribuya a formar seres críticos, capaces de reflexionar, participar y de cambiar el mundo que les rodea.

Al respecto afirma Arias (2007):

La educación hoy hace suya la tarea de lograr que esta visión y aplicación de la globalización sea modificada. Podría decirse, sin temor a equivocarse, que la educación es tabla de salvación para el ser humano en la sociedad contemporánea, pues a medida que la educación se afirma como más incluyente, haciendo a los hombres y mujeres del mundo competentes y competitivos, se afirma a sí misma como una alternativa emancipadora, liberadora, pues habilita a hombres y mujeres para desempeñarse y dar razón de su propia vida y la de los otros, con quienes comparten su condición humana. (p.11)

Definitivamente, "La verdadera cara del Jomaco, la magia de lo cotidiano" se ha convertido en un proyecto educativo para la institución porque gracias a éste se replantean las prácticas pedagógicas, se integra la comunidad educativa, se fortalecen las habilidades críticas, sociales y ambientales de los estudiantes y se hace de la escuela un escenario de empoderamiento y de restauración de tejido social frente a un mundo globalizado.

Educar en la globalización es tarea inaplazable, resignificándola para que se constituya, efectivamente, en el eje del desarrollo, esto es, pensando al ser humano de hoy desde mañana, para potencializarlo y hacerlo capaz de vivir en el mundo, el mundo que le ha tocado (Arias, 2007, p.17).

## **La cara ambiental del Jomaco: una mirada esperanzadora**

A pesar de la estigmatización que se hace de las escuelas públicas donde se magnifican situaciones poco comunes en nuestro ámbito escolar sean estas la vulneración de derechos, las agresiones verbales y físicas, que pueden llegar a presentarse entre sus integrantes empañando los logros y aspectos positivos e importantes que se desarrollan día a día dentro de la escuela, hay acciones pedagógicas que están en pro de la búsqueda de soluciones a las problemáticas más relevantes de nuestras comunidades logrando objetivos comunes.

¿Será posible mirar con otro enfoque la educación pública? ¿Será qué, en nuestras escuelas, no propiciamos espacios pedagógicos encaminados a generar en nuestros estudiantes un interés por el aprender y a ser dinamizadores de cambio con su actitud crítica y propositiva por medio de sus talentos y poten-

cialidades? ¿Será qué los integrantes de nuestras comunidades educativas ven con una mirada esperanzadora, la escuela como la única oportunidad de llevarnos a la transformación de nuestras realidades? Podríamos aseverar que sí.

Son muchos los procesos pedagógicos que se gestan en nuestras escuelas públicas, direccionados por el trabajo persistente y silencioso de muchos maestros y maestras que ven en la educación opciones y oportunidades para que nuestros niños, niñas y jóvenes cambien sus rumbos y los de sus familias, en la búsqueda de una mejor calidad de vida, con equidad y bienestar para todos.

Es bien sabido, que todos los proyectos educativos institucionales conocidos como PEI deben estar consolidados con bases firmes y coherentes teniendo presentes los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Orientando las acciones para brindar una serie de herramientas pedagógicas a los estudiantes de diferentes contextos sociales que se puedan desarrollar a futuro, buscando ante todo, formar seres sociales responsables, comprometidos, transformadores de su realidad, con un sinnúmero de valores que le permitan la convivencia; basados en el respeto, la aceptación y la tolerancia de sí mismo y de su entorno social y natural.

Todo lo anterior, que parece ser utópico puede soñarse y lograrse desde la escuela interconectando todas las disciplinas del saber y todos los proyectos transversales que se desprenden del PEI, procurando realizar un trabajo mancomunado, con unos objetivos y metas claras, que permitan afianzar los fines de la educación colombiana. Proyectos que se ven reflejados por medio de diversos talleres, como se ve en la Ilustración 1.

**Ilustración 1.**  
**Taller: El refrigerio escolar**



Fuente: Elaborada por el autor

De la mano de otros proyectos transversales camina nuestro Proyecto Ambiental Escolar PRAE: Formación para el cuidado y la preservación del ambiente desde el ámbito escolar como una estrategia de política ambiental emanada por el Ministerio de Educación Nacional en el Decreto 1743 de 1994<sup>5</sup>, que busca promover acciones de responsabilidad y compromiso con el medio ambiente y que se enmarca en una dinámica que tiene como propósito contribuir a la construcción de una cultura de sensibilización, de afecto, de respeto y cuidado por el entorno más mediato.

Por todo esto y por el compromiso que tenemos con la educación en nuestro quehacer, se han implementado prácticas pedagógicas sencillas de aprendizaje significativo:

El aprendizaje significativo, surge cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Dicho de otro modo, construye nuevos conocimientos a partir de conocimientos que ha adquirido anteriormente. (Romero, 2009, p.1).

Donde se utilizan al máximo espacios escolares donde se tejen conocimientos que se han convertido en aulas vivas.

Como una experiencia (...) y una estrategia integral de co-creación de conocimientos y prácticas (...) el Aula Viva es una de las herramientas pedagógicamente más contundentes, ya que en ella se comparten saberes, testimonios y éxitos, así como sueños, esperanzas y desafíos. (García R., 2016, p.23)

Pretendiendo involucrar y comprometer a los integrantes de la comunidad educativa, en la direccionalidad y responsabilidad con el cuidado y aprovechamiento de su entorno haciendo de éstos, lugares donde se humanice el ambiente, se generen acciones viables y se desarrollen procesos de formación e investigación encaminados a desarrollar responsabilidad social con el contexto escolar, barrial y local, estas acciones se han venido desarrollando desde diversos enfoques como se puede ver en las siguientes ilustraciones.

---

<sup>5</sup> Por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal, se fijan criterios para la promoción de la educación ambiental no formal e informal y se establecen los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente.

**Ilustración 2.**  
**Estudiantes SSA-Obtención de abono- 2018**



Fuente: Elaborada por el autor.

**Ilustración 3.**  
**Expediciones al Mar Isla Górgona-2010**



Fuente: Elaborada por el autor.

No lejos de este interés, el Colegio Centro Integral José María Córdoba IED, viene comprometiéndose desde su quehacer pedagógico por medio del PRAE. Tarea que se viene realizando desde el año 2008, con tropiezos, dificultades, incomprensiones y críticas, pero también con grandes satisfacciones que permiten confirmar que la labor de los docentes no es en vano y que poco a poco se cosechan logros.

Nuestro eje central es el manejo integral de residuos sólidos en torno a procesos de clasificación de sólidos recuperables como papel, cartón, cartulina, entre otros. Materiales que se entregan y se donan a madres cabeza de hogar de nuestra localidad, que realizan actividades de reciclaje y que dependen de ella como actividad económica. Recolectamos y procesamos material

orgánico (cáscaras de las frutas) provenientes de los refrigerios escolares y la poda de los jardines y obtenemos con ello abono orgánico en la compostera escolar, una de nuestras aulas vivas.

La idea es aprovechar y reincorporar todos estos residuos a nuevos ciclos de transformación evitando que estos desechos se depositen en uno de los principales cuerpos de agua de nuestra localidad (Río Tunjuelo principal afluente del Río Bogotá). Disminuyendo así, el impacto ambiental que se puede generar al continuar depositando estos residuos en el único Relleno Sanitario de Bogotá (El Relleno Sanitario de Doña Juana<sup>6</sup>), el cual en la actualidad funciona con su nivel máximo de capacidad y que por sus inconvenientes técnicos, ha afectado a personas que habitan en varias localidades como Usme, Ciudad Bolívar y Tunjuelito.

Trabajamos en una pequeña huerta escolar, otra de nuestras aulas vivas, donde se utiliza el abono obtenido en la compostera escolar y aplicamos técnicas de agricultura urbana. Además, realizamos actividades de Servicio Social Ambiental S.S.A. con estudiantes de noveno grado quienes ayudan a mantener las aulas vivas.

Contamos con un grupo de estudiantes vigías ambientales que se conforma cada año en el mes de marzo. A través de este grupo lideramos y promovemos campañas de sensibilización ambiental, realizamos y celebramos las fechas del calendario ambiental, recolectamos tapitas plásticas en uno de los puntos ecológicos del colegio, para ayudar a niños con cáncer de la Fundación Sanar. También, recolectamos pilas o baterías y las acopiamos para entregarlas en el punto de recolección del Centro Comercial Ciudad Tunal para su debida disposición y manejo ya que como es sabido, se constituyen en residuos peligrosos y altamente contaminantes.

Planeamos y ejecutamos recorridos ambientales en espacios naturales y aulas ambientales de la ciudad y asistimos a encuentros y convocatorias ambientales institucionales, locales y distritales.

Todo lo anterior, que hace parte de La verdadera cara del Jomaco, se proyecta mediante un plan de acción anual, donde se plantean las actividades ambientales, sus objetivos, su cobertura y los tiempos de ejecución y se da a conocer a las directivas de la institución y al equipo ambiental del nivel cen-

---

<sup>6</sup> El Relleno Sanitario Doña Juana está localizado en zona urbana y rural del Distrito Capital de Bogotá, en la localidad 19 de Ciudad Bolívar, al sur de la Sabana de Bogotá, en predios ubicados en la margen izquierda del Río Tunjuelo, por la Autopista a Villavicencio.

tral en la Secretaría de Educación del Distrito (SED), con el fin de realizar un trabajo coordinado y en equipo.

De esta manera, hemos venido trabajando y contribuyendo a generar condiciones y oportunidades de educación ambiental a nuestros niños, niñas y jóvenes donde puedan desarrollar todo su potencial y permitir su realización plena como seres sociales, trascendentes, propositivos, líderes y transformadores de su propia realidad.

## Referencias Bibliográficas

- Arias Murillo F. (2007) Educación en la globalización: un cambio en la perspectiva. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*.
- Basto, Diana. (8 de febrero de 2017). Paz y ciudadanía en la escuela: retos para el posconflicto. *Fundación EXE*. Recuperado de <http://fundacionexe.org.co/paz-y-ciudadania-en-la-escuela-retos-para-el-posconflicto/>
- Boaventura, S. (24 de noviembre de 2018). Hay que unir las luchas contra el capitalismo y el patriarcado. *Otras voces en educación*. Recuperado de: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/295036>
- Castellanos, M. (13 de abril de 2018). En un colegio del tunal, horrible agresión a Juan. *Q'hubo*, p. 1
- Fernández, F. (2018) *Cuadernos de Estrategia, N° 197 La posverdad. Seguridad y Defensa*, pp. 21-82.
- Freire P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores
- García R. (2016) Aula Viva: un escenario estratégico de aprendizaje. *Revista de agroecología*, volumen 32 N°1ª. Recuperado de [www.leisa-al.org/web/index.php/volumen-32-numero-1/1427](http://www.leisa-al.org/web/index.php/volumen-32-numero-1/1427))
- Echavarría Grajales, C. (2003) La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana Ciencias Sociales: niñez y juventud* 1 (2) Manizales July/Dec. 2003
- Gómez-Restrepo, C. (2003). El posconflicto en Colombia: desafío para la psiquiatría. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 32 (2), pp. 130-132. Recuperado el 13 marzo 2009, de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S003474502003000200001&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S003474502003000200001&script=sci_arttext&tlng=es).
- Ibáñez, A. & Jaramillo, C. (2006). Oportunidades de desarrollo económico en el posconflicto: propuesta de política. *Coyuntura económica*, 26(2), pp. 93-127.



- Jardín Botánico José Celestino Mutis. (2007) Cartillas Técnicas de Agricultura Urbana. Bogotá, Colombia.
- Martín-Barbero, J. (2002) La globalización en clave cultural: una mirada latinoamericana, México: Departamento de Estudios Socioculturales ITEXSO
- Martínez, A. (2001). Análisis económico de la violencia en Colombia: una nota sobre la literatura. *Cuadernos de Economía*, 20(34), pp. 157-187.
- Mejía, M. (2011) *La (s) escuela (s) de la (s) globalización (es) II: Entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones*. Colombia: Ediciones desde abajo.
- Universidad de La Salle (s.f.). *Ciudadanía, ética y política. Vicerrectoría de Investigación y Transferencia*. Recuperado de <http://www.lasalle.edu.co>(31 de julio de 2000). Cómo sería Colombia en paz. *Revista Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/especiales/articulo/como-seria-colombia-paz/42873-3>.
- (16 de octubre de 2018). Caerá todo el peso de la ley sobre asesinos de líderes sociales: Duque. *Portal RCN Radio*. Recuperado de <https://www.rcnradio.com/colombia/caera-todo-el-peso-de-la-ley-sobre-asesinos-de-lideres-sociales-duque>.
- Vidanes Diez, J. (10 de marzo de 2007). La educación para la paz y la no violencia. *Revista Iberoamericana de educación*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/experiencias146.htm>.



# Crazy Stereo la emisora del Antonio García IED

Wilson Fernando Gómez Acuña<sup>1</sup>

Nodo: Ambientes de aprendizaje en la educación media.

## Introducción

El presente documento nace de un trabajo de proyecto de grado que realicé en el año 2015 con la Corporación Universitaria Minuto de Dios con el título de “Sistematización proyecto de emisora escolar Crazy Stereo Colegio Antonio García” en donde opté por el título de Realizador Audiovisual el cual se encuentra en el repositorio documental de la universidad.

La comunicación es uno de los factores más importantes en el proceso de relaciones de los seres humanos, es un espacio de interacción donde se comparan ideas, pensamientos, emociones y realidades, por lo tanto, se hizo necesario desarrollar y poner en marcha un proyecto de emisora escolar en el colegio para que fuera utilizada en la formación académica y comunicativa de la comunidad educativa desde la perspectiva de la paz y la reconciliación (Blanco, 2017).

El PEI del Colegio Antonio García IED propone que sus estudiantes desarrollen “procesos de transformación social utilizando la ciencia y la tecnología” (Manual de Convivencia Institucional, 2015, p. 10). Sin embargo, muchos de nosotros relacionamos la tecnología con el desarrollo de los sistemas, el software, y la robótica, etc., olvidando que uno de sus componentes más importantes es el aspecto comunicativo tanto en lo visual como en lo auditivo. Es por lo anterior que, como docente de religión y ética de la institución, utilizo estos medios para enseñar y compartir con la comunidad ciertos principios éticos, morales, cívicos y ciudadanos.

## Propósitos o intencionalidades: experiencia de una radio escolar en Ciudad Bolívar

Este camino empezó hace muchos años atrás de manera empírica con la realización de algunos videos caseros que pretendían mostrar la realidad positiva de la localidad de Ciudad Bolívar, los cuales eran editados por la antena comunitaria “Antena Estrella”. Tiempo después, con el deseo de aprender más, y gracias al fondo del Ministerio de las Telecomunicaciones, pude graduarme como realizador audiovisual en la UNIMINUTO e implementé el proyecto de

---

<sup>1</sup> Magister en Educación y realizador audiovisual. Docente de religión y ética del Colegio Antonio García I.E.D. Correo: wilsonfego@gmail.com.

emisora escolar institucional con el objetivo general de exponer el proceso de creación de la emisora escolar del Colegio Antonio García IED y analizar los primeros resultados de su puesta en marcha.

La idea de crear una emisora escolar surge un día caminando por el patio central de mi colegio, en donde pude analizar que faltaba el acompañamiento musical e informativo que puede tener una emisora, y a pesar de que en el colegio existían los equipos necesarios para realizarla, nunca había funcionado en los ocho años que lleva de fundada la institución, salvo para las izadas de bandera y uno que otro mensaje de carácter institucional.

Con esta sensación me propuse darle sentido al proyecto de emisora escolar, fundándola y lanzándola como un nuevo integrante de la red de emisoras escolares que hay en la Secretaría de Educación de Bogotá (SED). Este reto lo asumí con algunos de mis compañeros de estudio y un grupo de treinta estudiantes aproximadamente de décimo y once, quienes descubrieron en las emisiones radiales un elemento de trabajo muy importante para poder potenciar su capacidad intelectual y desarrollar su creatividad (Sevillano, 2004).

Según, Luis Felipe Correa Agudelo (2011) de la Universidad Tecnológica de Pereira:

(...) hacer radio escolar ayuda a formar estudiantes activos y críticos de los mensajes transmitidos en los medios, permitiendo con esto pasar de consumidores empedernidos a sujetos y protagonistas de la historia, al tiempo que encuentran en sus transmisiones radiofónicas un espacio de socialización y aprendizaje, donde se pone en juego habilidades, imaginación, conocimientos y responsabilidad entre otros muchos valores. (p. 90)

De igual modo, más allá del simple hecho de colocar un par de canciones y dedicaciones, el enfoque se generó a partir del marco de la Cátedra de la Paz, el postconflicto y la reconciliación, descubriendo que la emisora escolar se convierte en un elemento importante para la formación y la comunicación de aquellos temas que buscan fomentar una cultura pacífica (Alfaro, 1999).

## **Reflexiones críticas en torno a una radio escolar en el Colegio Antonio García IED: ¿Dónde se desarrolló la experiencia?**

Como referente teórico que fundamentó la puesta en marcha de la emisora se utilizó el libro escrito por Alma Montoya y Lucelly Betancur llamado

*Radio escolar una onda juvenil para la comunicación participativa* (2006), el cual trabajamos de manera virtual en la página de internet llamada Calameo. Este documento es un manual de radio escolar práctico que se utilizó como una herramienta pedagógica para acompañar y apoyar a los facilitadores (talleristas, docentes, etc.) en los espacios de capacitación de los participantes del proyecto radial escolar. En este documento encontramos temas como la historia de la radio, pautas para la organización de una emisora escolar, el manejo del guion, etc.

Para tratar de resolver la pregunta ¿Qué es la radio escolar?, se recurrió a Mario Kaplún (2010):

Las radios educativas o escolares son todas aquellas que procuran la transmisión de valores, la promoción humana, el desarrollo integral del hombre y de la comunidad; las que se proponen elevar el nivel de conciencia, estimular la reflexión y convertir a cada persona en agente activo de la transformación de su medio natural, económico y social. (p. 32)

De igual manera, Montoya Alma (2006) afirma que:

La emisora estudiantil es un excelente espacio para tratar temas juveniles, como las drogas, las relaciones de chicos y chicas, violencia intrafamiliar, pandillas, tiempo libre, actualidad, etc. También se pueden trabajar temas convivenciales, educación en ciudadanía o contar lo que pasa en el colegio, el barrio, la localidad, etc. (p. 63)

Lo que fácilmente se resume en un enorme potencial de vivencia y formación ciudadana. Ya que como bien dice Nadalich (2006), la radio escolar:

No es un fin en sí mismo sino un escenario donde se expresan las distintas realidades, las subjetividades, los diversos grupos (...) es un espacio que estimula la autoestima, y el reconocimiento de los jóvenes involucrando a toda la comunidad educativa. (p. 12)

La propuesta se puso en marcha en el Colegio Antonio García IED, el cual forma parte de las instituciones educativas pertenecientes a la localidad de Ciudad Bolívar (localidad que ha sido afectada por los fenómenos asociados a la pobreza, al desempleo, a la economía informal y al desplazamiento forzado.). Este colegio fue fundado en el año 2008 en la administración de Samuel Moreno como una institución de carácter oficial, mixta y de naturaleza aca-

démica; en la actualidad existen dos jornadas mañana y tarde que atienden a una población aproximada de 1.400 estudiantes.

En esta institución se utilizó el Método Praxeológico (ver, juzgar, actuar y devolver creativamente), método que se entiende como un “(...) discurso construido después de una seria reflexión sobre una práctica particular y significativa en donde el investigador está implicado en el proyecto y por tanto puede dar razón veraz de lo investigado” (Juliao, 2011, p. 22). De este método se tomaron algunas herramientas o instrumentos para el trabajo con los estudiantes como las siguientes:

- a. **Talleres:** realización de guías didácticas y pedagógicas aplicadas a los participantes del proyecto con el fin de alcanzar conocimiento frente al tema propuesto.
- b. **Entrevistas:** cuestionario de preguntas abiertas a los participantes del proyecto para conocer sus experiencias frente al proceso.
- c. **Trabajo de campo:** fue el instrumento utilizado constantemente y base de nuestra sistematización.

Se adoptó este modelo, puesto que es la forma de investigar más utilizada en la UNIMINUTO de la cual recibimos el apoyo desde la facultad de comunicación con el acompañamiento de dos estudiantes de comunicación social y periodismo y un docente que junto conmigo, conformó el equipo organizador de la emisora. El proyecto se pone en marcha convocando a un grupo de 15 chicos en su mayoría de grado once, quienes participarían en dos talleres que buscaban ir sensibilizando a los participantes para que desde su interior surgieran historias de paz y reconciliación.

De los talleres realizados se destaca el primero de ellos, en donde se descubrieron los dolores internos de los muchachos, experiencias tristes que los marcaron a esta temprana edad de la adolescencia y que más adelante servirían como material para los guiones radiofónicos. Posteriormente, se trabajaron las dinámicas de cómo perdonar y pedir perdón, práctica importante que permite ayudar a sanar las heridas y dolores detectados en las actividades.

**Ilustración 4.**  
**Estudiante realizando taller radial**



Fuente: Elaborada por el autor.

Esta fotografía tomada en el primer taller muestra a una estudiante escribiendo su historia de vida, redactando algo que le hubiese marcado y que tuviera miedo de mostrar. En el momento de la socialización, con todos los participantes, se descubrieron historias de maltrato, carencia de afecto, conflictos en su sexualidad, violencia en el barrio, desplazamiento forzado, entre otras historias.

**Ilustración 5.**  
**Estudiante realizando entrevistas U. Javeriana.**



Fuente: Elaborada por el autor.

El momento de entrevistar fue bastante motivador puesto que se hizo el primer contacto con elementos radiales como el micrófono y la grabadora. Allí, se trabajaron actividades como la vocalización y la improvisación. Los estudiantes narraron sus historias de vida del primer taller y las convirtieron

en guiones radiales, que en el transcurso del proyecto se irían presentando a la comunidad.

Al trabajo iniciado con la UNIMINUTO se suma el Proyecto Ático de la Universidad Javeriana, proyecto que consistía en la capacitación de un grupo de estudiantes y dos profesores en lenguaje audiovisual de carácter técnico en un total de once (11) sesiones.

El proyecto con la Javeriana se enfocó en darle inicio a la emisora escolar por medio del lanzamiento y la inauguración de esta que, por sugerencia del rector, se planteó para el 28 de agosto de 2015. Por lo tanto, el primer paso a seguir fue escoger el nombre de la emisora, el logo y la cortinilla, que debería dar reconocimiento al inicio de las programaciones. El nombre se escogió por votación unánime y fue “Crazy Stereo” (se escoge por su sonoridad juvenil) y su slogan “La voz de todos los jóvenes”. Puesto que la emisora pretende ser un espacio para que los jóvenes de la institución puedan compartir con la comunidad educativa, uno de los integrantes con talento para el dibujo se propuso hacer el logo que consistió en una mujer joven con audífonos y en su mano una pancarta con el nombre y slogan de la emisora.

#### **Ilustración 6.**

#### **Estudiante Paola Medina quien diseñó el logo de la emisora**



Fuente: Elaborada por el autor

El conflicto se vio reflejado en la realización de los guiones para las propuestas radiales de la inauguración. Aquellos primeros guiones fueron muy básicos. En ellos, se reflejaba el deseo de hacer algo, pero distaba mucho de la calidad que exige un programa radial. Les costó mucho la vocalización, el manejo de la voz, los acentos y la pronunciación, cosas que se vieron reflejadas ese mismo día, por lo tanto, se tuvieron que realizar algunas jornadas extras un poco más largas para perfeccionar las deficiencias.



**Ilustración 7.**  
**Grupo de formación que trabajó con el proyecto Ático de la U. Javeriana**



Fuente: Elaborada por el autor

## **La emisora escolar Crazy Stereo: un proyecto constructor de paz.**

Es innegable que el apoyo del proyecto por parte de la Universidad Javeriana le dio un impulso a la propuesta de la emisora escolar sobre todo desde el aspecto técnico, además se profundizaron los aprendizajes y se tuvo contacto con los elementos radiales.

El 28 de agosto de 2015 se hizo el gran lanzamiento de la emisora Crazy Stereo con la participación de diez colegios de Bogotá y el apoyo de la Universidad Javeriana y la Secretaría de Educación del Distrito (SED). En esta inauguración se realizaron diferentes actividades de integración y de trabajo radial, así como una grabación del proceso llevado donde se entrevistaron a varios estudiantes, profesores y directivos de la SED<sup>2</sup>.

Es de destacar que esta inauguración fue un impulso para continuar con la realización de diferentes proyectos radiales participando en algunos concursos a nivel local y distrital.

---

<sup>2</sup> Para mirar más sobre la apertura y el lanzamiento de la emisora del colegio se puede revisar este enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=Uf3DBjzlfkM&feature=youtu.be>

**Ilustración 8.**  
**En cabina de sonido, día de la inauguración de la emisora escolar**



Fuente: Elaborada por el autor

## Conclusiones

**Evaluación de la experiencia javeriana:** El trabajo con la Javeriana fue de gran importancia, sobre todo por la oportunidad de formación que brindó a los estudiantes del proyecto, pero también porque ellos conocieron otros jóvenes que también realizaban emisora escolar. Sin embargo, lo frustrante fue la falta de continuidad del proyecto Javeriano. Este inconveniente afectó en gran medida el trabajo de nuestra emisora, puesto que a falta de formadores y prácticas, el proyecto empezó a decaer.

**Clausura del proyecto en el año 2015:** El 21 de noviembre de 2015, se llevó a cabo la clausura del proyecto con la participación de 15 estudiantes en compañía de dos de sus acudientes. Se presentó a los asistentes la idea general del proyecto, una breve historia de lo que se había logrado hasta la fecha, además se presentaron algunos trabajos radiofónicos realizados en el transcurso de la formación. Los videos de la inauguración y de la participación se emitieron en el programa el Cuaderno del Canal 13 y finalmente se entregaron unas certificaciones.

**La emisora Escolar hoy:** Es triste decirlo, pero en la actualidad es poco lo que se ha venido realizando a nivel radial en la institución por los siguientes motivos: los estudiantes que se formaron se fueron graduando de la institución y no dejaron un legado. Por otro lado, no han vuelto las convocatorias para formadores radiales que se dediquen a formar nuevos estudiantes. Finalmente,

el colegio presenta un bajo presupuesto para comprar elementos fundamentales a la hora de hacer radio como lo son micrófonos especiales, computador con programa de edición y parlantes que estén ubicados estratégicamente para que los programas radiales sean escuchados por toda la comunidad. Por eso, que sea esta la oportunidad para hacer un llamado de atención a los lectores de este documento y que de alguna manera, en conjunto, podamos volver a emitir aquellas bellas anécdotas estudiantiles que un día fueron programas de radio.

## Referencias bibliográficas

- Alfaro, R. (1999). *La Radio Ciudadana del Futuro* (1 ed.). Lima: Asociación de Comunicadores Sociales Calandria, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Agudelo C. (2011) *La radio escolar como una estrategia de enseñanza aprendizaje en el Colegio Hernando Vélez Marulanda* (Tesis de pregrado) Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.
- Blanco, H. (2007). La Utilización de la Radio como Herramienta Didáctica. *Una propuesta de aplicación*. (6), pp. 35-50.
- Gómez A. Wilson F. (2015) *Sistematización emisora Crazy Stereo*. (Tesis de pregrado) Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá, Colombia.
- Juliao, C. (2011) *El enfoque praxeológico*. Bogotá, Colombia; Primera edición. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Kaplún. M. (2010) *A la Educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la Torre.
- López, F. (2001). Los medios de comunicación en la educación social: el uso de la radio. *Revista Comunicar* (16), pp. 141-148.
- Ministerio de Educación, (febrero-marzo de 2005). Pedagogía en el Siglo XXI Integrar los medios de comunicación al aprendizaje. *Al tablero*, p.1-5.
- Montoya, A (2006) *Radio Escolar una onda juvenil para la comunicación participativa*. Bogotá, Colombia: Ediciones paulinas.
- Nadalich, I. Montoya, A. (2006) *Radio escolar generadora de procesos comunicativos y pedagógicos*. Bogotá, Colombia: Ediciones paulinas.
- Pérez, H. (1997). Nivel de uso pedagógico de los medios de comunicación en la educación primaria. *Revista Comunicar* (9), pp.183-190.

Sevillano, M. (2004). Los programas radiofónicos aplicados a la educación. En J. Salinas, J. Aguade, & J. Cabero, *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente* (pp.117-139). Madrid: Alianza Editorial.

# Transformación y fortalecimiento de la media.

Omar Barreto Bernal<sup>1</sup>

Gustavo Pedreros Quiroga<sup>2</sup>

Nodo: Currículo, didáctica y evaluación para el siglo XXI.

## Introducción

La educación media integral, es un proyecto de carácter distrital, creado con el fin de proveer mayor acceso a la educación superior. Acceso caracterizado por una preparación en investigación acompañada de competencias en áreas como diseño gráfico y manejo de tecnologías. Este énfasis está presente en diferentes instituciones educativas distritales, ya que los contextos y actores dan diversos significados a los proyectos y, por ende, se desarrolla de manera particular en cada institución.

Por lo anterior, se observa la necesidad de crear una práctica de trazabilidad en el cual se guarden: expectativas, desarrollo de actividades y experiencias ganadas que aparecen en la ejecución del proyecto. Además, este reviste gran importancia por el aporte que da a nivel de las prácticas pedagógicas para el crecimiento de las habilidades a nivel académico y personal de los estudiantes. Es así, que se hace necesario llevar registro de tres momentos claves en el proyecto: un primer momento, caracterizado por las expectativas de estudiantes que optan por un énfasis, diseño o redes. Un segundo momento, el registro y trazabilidad de las experiencias que enriquecen el día a día en la práctica docente. Y finalmente, un tercer momento, en donde se pueden observar los frutos de todo este trabajo en el registro de las experiencias. Por lo anterior, se desea implementar una alternativa de sistematización de experiencias educativas aplicado al proyecto de educación media integral que sirva como base para el mejoramiento continuo de los docentes y estudiantes.

## Planteamiento del Problema

En épocas de la interdisciplinariedad, las instituciones educativas están llamadas a convertirse en organizaciones inteligentes, en el sentido de lo planteado por Senge (1992):

(...) en la que los individuos son capaces de expandir su capacidad de crear los resultados que realmente desean. Aquí las nuevas formas y patrones de pensamiento son experimentados, en donde las personas aprenden continuamente y en conjunto, como parte de un todo (p. 19).

---

<sup>1</sup> Coordinador de Media en el Colegio María José Córdoba IED.

<sup>2</sup> Magister en Gerencia de Proyectos TIC's. Docente de Media integral en Redes, Electrónica Digital, Cálculo Diferencial Integral. Director de Proyectos, Consultor Senior - PMO, Montaje y Administración de Redes a nivel Hardware y Software, Docente Universitario. Correo: gdpq1967@gmail.com

Es así, como los sistemas de información se van convirtiendo en uno de los principales ámbitos de estudio en el área de las organizaciones y desarrollo de las instituciones, entendidas como colectivos que además de generar aprendizaje y conocimiento, son escenarios a los que apuntan los diferentes desarrollos informáticos y tecnológicos. Procesos como la sistematización de experiencias académicas desde el enfoque de lo vivencial y pragmático, hacen de estas, un material por así decirlo de gran importancia para las generaciones venideras, procesos como: aplicación metodológica, aprendizaje, prácticas de investigación y la retroalimentación.

## Interrogantes de la investigación

- ¿Cuáles son las condiciones en que se encuentran actualmente los procesos de documentación y sistematización en la institución, considerando el hecho de que para llevar a cabo este ejercicio se hace necesario contar con una infraestructura física, lógica y de talento humano?
- ¿Cuáles son los elementos del proceso de sistematización que deben ser considerados para la calificación y cualificación del proyecto, teniendo en cuenta la generación de variables que reflejen el nivel del estudiante en la institución?
- ¿De qué forma ayuda la implementación de una sistematización de experiencias educativas en la evaluación favorable y el mejoramiento continuo de los estudiantes de la institución?

## Marco Teórico

Según Hernández Sampieri y Méndez (2010) un marco teórico es “(...) un proceso de inmersión en el conocimiento existente y disponible que puede estar vinculado con nuestro planteamiento del problema (...)” (p.52), y un producto (marco teórico) que a su vez es parte de un producto mayor: el reporte de investigación (Yedigis y Weinbach, 2005).

Una vez planteado el problema de estudio, es decir, cuando ya se poseen objetivos y preguntas de investigación y cuando además se ha evaluado su relevancia y factibilidad, el siguiente paso consiste en sustentar teóricamente el estudio como argumenta Hernández Sampieri y Méndez (2010). Es así como toda enseñanza conlleva a un aprendizaje posterior de análisis de los eventos nacidos en la práctica o la enseñanza y deben verse como base fundamental para un nuevo aprendizaje o mejoramiento del ya existente. Es aquí, donde tiene lugar lo acontecido y la aparición del error, de donde se puede construir el verdadero conocimiento. Por este motivo, la sistematización permite hacer

un análisis retrospectivo y a fondo de las situaciones presentadas, de las cuales podemos retomar los eventos que se consideran importantes como también, los eventos que revisten corrección y convertirlos en oportunidades de mejoramiento, y así poder rediseñar conceptualmente los procesos.

Cendales y Torres (2004) consideran la sistematización como una:

(...) como modalidad colectiva de producción de sentidos, es siempre una experiencia inédita, dado (...) que se ponen en juego no solo un conjunto de procedimientos y técnicas estandarizadas, sino las vivencias, sueños, visiones y opciones de individuos y grupos que la asumen como posibilidad de auto comprensión y transformación. (p.1)

Es así como la sistematización más allá de ser un proceso, es una estructura metodológica que reúne diversas experiencias colectivas que nacen de un proceso de enseñanza. Así mismo, esta estructura parte de las experiencias de los diferentes actores del proyecto, para que la sistematización y los procesos logren los estándares de calidad requeridos. Solo así, se puede observar con más detenimiento la metodología aplicada, el desarrollo de contenidos, la correspondiente evaluación y retroalimentación. Además, si se han aplicado de forma asertiva dichas actividades o prácticas, qué resultado han tenido, cómo han afectado de forma positiva o negativa el aprendizaje o si reviste de una revisión metodológica para posteriormente ser diseñada y aplicada.

La sistematización de procesos exige un trabajo a conciencia, colectivo, racional, detallado, en donde los profesionales encargados de dicha labor tienen la responsabilidad de evaluar los elementos de trazabilidad (documentación) del proceso.

El diálogo horizontal entre sujetos y la construcción de conocimiento de sus fundamentos epistemológicos, con su correlato en las prácticas investigativas, constituye un componente esencial en la sistematización de experiencias, renunciando enfáticamente a la dicotomía que supone la relación sujeto-objeto, es decir, la objetivación del sujeto mismo como referente investigativo. (Collo, 2016, p. 30)

Su constitución como posibilidad de pensar la producción de conocimiento en escenarios académicos permite que, desde la mirada investigativa de la sistematización, se origine el encuentro de la intersubjetividad, la cual “corresponde al diálogo entre sujetos y saberes, a la intercomunicación como característica primordial de un contexto que, como parte del mundo, es ante

todo cultural e histórico, en tanto es construido y significado colectiva y socialmente” (Freire, 1997, p. 4).

De igual forma, es conveniente resaltar que el conocimiento generado en la práctica del saber es una relación estrecha entre el saber y saber hacer, ya que todo ejercicio de conocimiento necesita de un soporte teórico y por su puesto de una práctica. Por ello, es prudente afirmar entonces que los resultados arrojados en las diferentes prácticas hechas por los estudiantes dejan notar de forma muy clara esta estrecha relación, en la cual entra otra variable de importancia llamada creatividad. Esta variable no hace parte de la teoría, sino del sujeto como tal y se evidencia de forma clara en los eventos en que el estudiante o algún otro elemento del proceso de media integral lo pone en práctica, por lo que reviste vital importancia para las generaciones venideras quienes son a fin de cuenta, los reales dueños del proceso de sistematización. Es importante valorar el trabajo que realiza el estudiante quien de primera mano es quien aporta las experiencias necesarias para el desarrollo de la sistematización con la cual se construye conocimiento y un aporte al desarrollo del conocimiento y la educación en nuestro país.

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (Jara, 1998, p. 4)

Es así, como no se puede desconocer la importancia de los procesos pre y post experiencia, en donde se tiene en cuenta cada uno de los elementos del proceso haciendo de ésta una labor de enriquecimiento a nivel académico, personal e institucional, en la cual, el estudiante valora y aprende permitiendo forjar un aprendizaje escalonado con claridad y ejemplos vivenciales los cuales hacen de este trabajo de sistematización una herramienta importante de alto valor académico.

## ¿Qué tanto saben del tema?

Los ambientes de aprendizaje son importantes para la institución, toda vez que los espacios en los que se desarrolla, han sido transformados debido a la implementación y desarrollo de ejes temáticos en las áreas de tecnología, informática, redes y diseño gráfico, escenarios que se encuentran preestableci-



dos desde el eje transversal del enfoque de desarrollo humano y las políticas de formación de la institución.

Cuando se definen los espacios de aprendizaje, se hace referencia a todos aquellos sitios, lugares o espacios en donde se puede encontrar un aporte significativo al proceso formativo del estudiante, ya sea a nivel socio afectivo, cognitivo o físico. La Secretaría de Educación de Bogotá (2012) desde el enfoque del desarrollo humano, establece que los ambientes de aprendizaje son ámbitos escolares en donde se genera el desarrollo humano, por esto, potencian el desarrollo en los tres aspectos: socio-afectivo, cognitivo y físico-creativo. Es así como se establece que los ambientes de aprendizaje en esta sistematización son aquellos que tienen relación directa con aspectos deseados en el ámbito de la media, los cuales nacen con la firme intención formativa, es decir, aquellos que apoyan y promueven nuevas actitudes, conocimientos y habilidades pertinentes en el proceso de los sistemas de información que coteja el proyecto. De igual forma, es importante afirmar que “los ambientes de aprendizaje son procesos escolares articulados en torno a los aprendizajes esenciales, por lo que trascienden las estructuras tradicionales de currículo y las determinaciones administrativas para los tiempos y espacios de enseñanza” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2012, p.28).

## Justificación

La presente propuesta se considera importante en cuanto aporta elementos y herramientas sistematizadas para el perfeccionamiento del desarrollo de las actividades académicas y de aprendizaje en los estudiantes y docentes que desarrollan cualquiera de los énfasis propuestos en el proyecto educación media integral convirtiendo estas experiencias en oportunidades de cambio y mejoramiento. De igual forma, a través del uso de las experiencias, la pertinente documentación y sistematización de prácticas y actividades en cada énfasis, busca favorecer los tiempos y la calidad de los contenidos programáticos, en donde, no solamente se benefician los estudiantes y los docentes de cada énfasis, sino también los estudiantes y docentes de los demás niveles y programas.

Desde lo metodológico, este trabajo de investigación se ajusta a los aspectos del contexto que inciden sobre la investigación y en aquellos de carácter intencional que estimulan el propósito del investigador estableciendo métodos y pasos lógicos que permitan orientar la construcción del conocimiento a través de la sistematización de procesos educativos y la producción de metodologías en las entidades de prestación de servicios de educación con calidad. Por ello, reviste relevancia social debido a la importancia que se da al perfeccionamien-

to en la prestación del servicio de educación abordando diferentes teorías y enfoques epistémicos que han sustentado experiencias exitosas similares.

## Experiencias de trabajo

Dentro de los principales hallazgos se destaca que el enfoque implementado permitió el establecimiento de nuevas metodologías de desarrollo de las clases enmarcadas en el proyecto de media integral, así como en otras áreas de conocimiento. (Revisar las siguientes ilustraciones).

**Ilustración 9.**  
**Proceso de investigación.**



Fuente: Elaborada por el autor.

**Ilustración 10.**  
**Somos familia**



Fuente: Elaborada por el autor.

Una vez nacen las iniciativas de proyecto, contextualizadas en una necesidad y un problema, los estudiantes inician los procesos de investigación de variables a una posible solución. En estos proyectos se puede observar la inquietud, creatividad y disposición que los caracteriza, asumiéndolo como un ejercicio de aprendizaje. El desarrollo de temáticas en el aula genera al interior de ellos grupos de colaboración y sana convivencia, así como también la generación de fenómenos sociales como la igualdad y la inclusión apuntando a su bienestar y superación a nivel personal, académica y colectiva.

### **Ilustración 11. Elaboración**



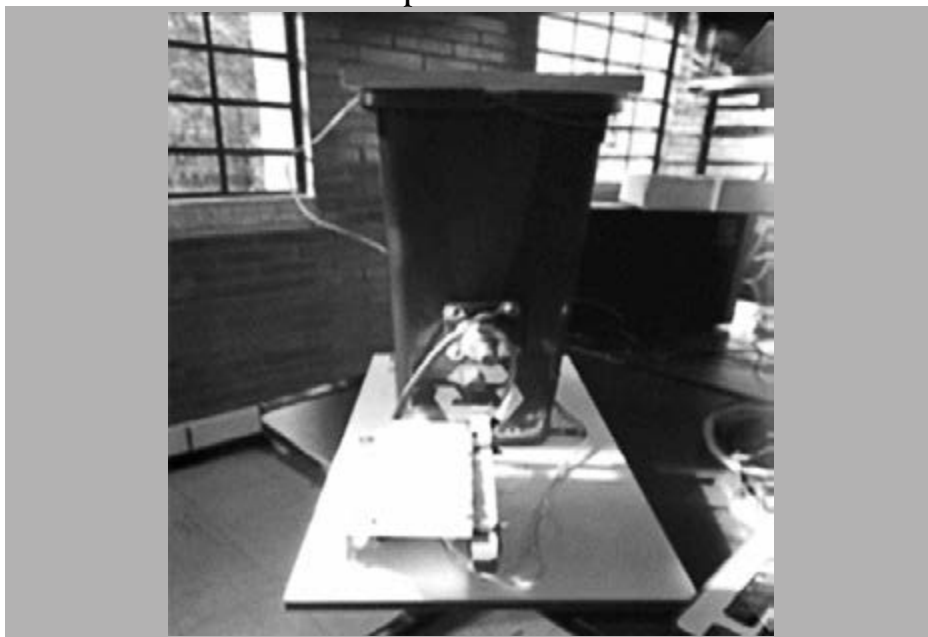
Fuente: Elaborada por el autor.

En la ejecución de un proyecto, el culmen de esta práctica debe ser la creación de un producto, los estudiantes hacen posible la materialización de su trabajo usando los recursos que pueda proveer el colegio o los propios. Es así, como la media integral afirma de manera particular el interés y habilidad de cada estudiante para realizar estos productos.

En los procesos que deben cursar los estudiantes de la media integral afirman las habilidades individuales y grupales para la aplicación de los cono-

cimientos adquiridos, los conceptos en las áreas de diseño y redes les brindan a los estudiantes herramientas importantes para su llegada al ambiente universitario y laboral.

### Ilustración 12. Aplicabilidad



Fuente: Elaborada por el autor.

## Conclusiones

Haciendo lo expresado por Jara (1994), la sistematización de la experiencia desde la práctica pedagógica constituyó un referente inicial, en el proceso de reflexión sobre el quehacer docente y el uso de las TIC en el aula, debido a que se puede evidenciar a través de los trabajos desarrollados por los estudiantes al interior de las clases de la educación de media integral y mayor acceso a la educación superior. La institución Educativa I.E.D Centro Integral José María Córdoba, cuenta con la infraestructura física necesaria para desarrollar trabajos y proyectos (Ejemplo, “PIBES”) por parte de estudiantes de grado 9,10 y 11 de bachillerato, apoyados por los docentes de cada énfasis, haciendo uso de sus iniciativas, creatividad e imaginación, procesos en los cuales logran culminar los objetivos propuestos desde la parametrización de cada una de las clases. Se puede entonces concluir de esto que: aunque se cuente con un apoyo de infraestructura y logístico, el estudiante no necesita tener acceso a todas las herramientas o tecnología de punta para desarrollar sus proyectos, tan solo

necesita de elementos tales como el interés creado, acompañado de mucho apoyo y creatividad para incentivar la búsqueda del conocimiento, y así poder lograr un aprendizaje significativo, en la medida en que se constituyen como individuos constructores de sus “auto – metodologías” de aprendizaje, también así consideramos que los procesos de sistematización, aportan elementos de recolección y orden en los procesos de aprendizaje los cuales potencializan la expresión, a través del uso de los medios de comunicación y generación de contenidos.

Para finalizar podemos sintetizar los aspectos que consideramos relevantes en la práctica de una sistematización a saber: es importante realizar una sistematización de las asignaturas de los proyectos que hacen parte del proyecto educación media integral y mayor acceso a la educación superior, así como de las asignaturas básicas, con el fin de encontrar elementos que permitan mejorar las prácticas pedagógicas. Es importante generar trazabilidad y evidenciar los aciertos y dificultades en el quehacer pedagógico, teniendo en cuenta que la sistematización de experiencias reconstruye (reingeniería) la práctica pedagógica con el fin de rescatar elementos emergentes, constituyendo además una evaluación objetiva del proceso enseñanza – aprendizaje, y una forma de investigación en el aula. Por tal razón es importante brindar oportunidades y crear los medios, para que los estudiantes expresen libremente sus formas de interpretar la ciencia y los fenómenos del mundo. La sistematización debe llevar a la reflexión de que la práctica no solo debe enfatizarse en el manejo de las herramientas, sino en el aprendizaje a través de la crítica y reflexión del contexto, para poder transformarlo y construir un proyecto de vida acorde con las habilidades personales y las necesidades de la comunidad. La sistematización debe evidenciar la necesidad de generar ambientes de aprendizaje, en donde el conocimiento y la creatividad, sean los principales ejes de construcción del proyecto de vida de los estudiantes, y el rol del docente sea el de acompañar y guiar los procesos, potenciando y despertando sus habilidades, en beneficio de los mismos, sin olvidar sus intereses y expectativas, reconociendo también sus problemáticas.

## Referencia bibliográfica

Alcaldía Mayor de Bogotá (2012). Proyecto 891. *Educación Media Fortalecida y mayor acceso a la educación superior*. Recuperado de [http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/estudiantes/edu\\_superior/Proyecto%20891\\_resumen%20ejecutivo.pdf](http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/estudiantes/edu_superior/Proyecto%20891_resumen%20ejecutivo.pdf)

- Bonnie L. Y, Weinbach R., Myers I., (2005), *Research Methods for Social Workers. Revista Connecting Core competencias series*, 7th Edición, Recuperado de <https://www.pearson.com/us/higher-education/program/Yesgidis-Research-Methods-for-Social-Workers-7th-Edition/PGM334201.html>
- Cendales, L. y Torres. (2004). *La metodología de la sistematización, una construcción colectiva*. Bogotá, Colombia: Dimensión Educativa.
- Cendales, L. y Torres, A. (2006). *La sistematización como experiencia investigativa y formativa*. Alfonso Torres Carrillo. 11 de marzo de 2016, Recuperado de: [http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/lola\\_cendales-alfonso\\_torres-la\\_sistematizacion\\_como\\_experiencia\\_investigativa\\_y\\_formativa.pdf](http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/lola_cendales-alfonso_torres-la_sistematizacion_como_experiencia_investigativa_y_formativa.pdf)
- Collo, C (2016). Trayectorias de la sistematización de experiencias. *Revista interamericana de educación, pedagogía y estudios culturales*, Recuperado de <http://revistariiep.com/wp-content/uploads/2017/11/vol9-num1-03.pdf>
- Freire, P. (1997). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI.
- Jara, O. (1994). *La sistematización como experiencia investigativa y formativa*, <https://issuu.com/educacionintercultural/docs/> Publicado en julio 22, 2016
- Jara, O. (1998). *Para sistematizar experiencias - Una propuesta teórica y práctica, 1994*. San José, Costa Rica. Recuperado de <https://www.metabase.net/docs/adeso/00149.html>
- Hernández Sampieri., R., Fernández C., y Baptista. P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta edición, México: Editorial McGraw-Hill.
- Hugo, A. Camargo, F. Pita O, J. Vega S, A. (2018). *Sistematización de la Educación Media Fortalecida: una experiencia desde los significados de docentes y estudiantes del Colegio El Rodeo IED* (tesis de grado Maestría). Universidad Santo Tomás Facultad de Ciencias de la Educación Maestría en Educación Bogotá D.C.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de la educación. Congreso de la República de Colombia, febrero de 1994.
- Ministerio de Educación Nacional-[MEN] (2010). *Lineamientos para la articulación de la educación media*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-299165\\_archivo\\_pdf\\_Lineamientos.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-299165_archivo_pdf_Lineamientos.pdf)

- Padilla G, Felix D. (2017) *Programa media fortalecida: experiencia de acompañamiento en reajuste curricular al área de inglés de la IED francisco de miranda* (Trabajo de grado), Universidad de la Salle, Bogotá.
- Secretaría de Educación Distrital (2012). *Ambientes de aprendizaje para el desarrollo humano*. Recuperado de [http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas\\_educativas/ciclos/cartillas\\_ambientes\\_aprendizaje/vol3.pdf](http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/cartillas_ambientes_aprendizaje/vol3.pdf)
- Secretaría de Educación Distrital (2012). *Proyecto: Educación Media Fortalecida y Mayor Acceso a la Educación Superior*. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-302596\\_archivo\\_pdf\\_bogota\\_SED.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-302596_archivo_pdf_bogota_SED.pdf)
- Senge, P. M. (1992). *La Quinta Disciplina*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Granica.
- Suárez G, JC. (2016) *Sistematización de la experiencia desde la práctica pedagógica del proyecto educación media fortalecida implementado en el colegio nueva constitución IED* (Tesis de grado). Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.





# Disidencia Periférica

Oswaldo Enrique Rocha Díaz<sup>1</sup>

Nodo: Competencias básicas y socioemocionales.

## El aterrizaje

En el 2010 la SED (Secretaría de Educación del Distrito) por medio de una gran convocatoria que vinculó a más de 5000 docentes de diferentes áreas y amparada en el Decreto Ley 1278 de 2002, abrió el espectro para que no solamente los profesionales licenciados en algún área del conocimiento pudiesen laborar en las aulas de los colegios públicos en el país, sino que “profesionales no licenciados” también compitiéramos por entrar laboralmente de manera indefinida a los diferentes colegios de la SED. Esto causó gran revuelo en FECODE y sus sindicatos filiales ya que argumentaron que se les quitaba oportunidades laborales y menguaba las posibilidades de ingresar a la carrera docente a miles de licenciados que pasaron por facultades de educación. Sumado a esto se aducía que era antipedagógico involucrar en el proceso educativo a científicos, antropólogos, historiadores, ingenieros y hasta artistas (como en mi caso), ya que carecíamos de los conocimientos para poder entablar un diálogo entre lo teórico y lo práctico con una asertiva didáctica educativa, por esta razón el Gobierno Nacional le salió al paso a estos reclamos expidiendo en el mismo decreto 1278 en el artículo 12 la condición de “legalmente habilitados” para aquellos profesionales que no teníamos formación pedagógica y estableció:

Los profesionales con título diferente al de licenciado en educación, deben acreditar, al término del período de prueba, que cursan o han terminado un postgrado en educación, o que han realizado un programa de pedagogía bajo la responsabilidad de una institución de educación superior, de acuerdo con la reglamentación que al respecto expida el Gobierno Nacional. (MEN, p. 3)

Esto significó que los profesionales licenciados perdieran esta batalla de reivindicación de derechos como educadores y dejó la duda si el experimento creado por el MEN (Díaz Borbón, 2018) daría resultados.

En medio de esta tormenta de opiniones en contra y algunas pocas a favor por la entrada de “otros” profesionales en la escena educativa, es donde aterrizo como docente de la SED de artes plásticas en el Colegio Distrital Los Comuneros Oswaldo Guayasamín, ubicado en la localidad de Usme, en un

---

<sup>1</sup> Maestro en Artes Plásticas y Visuales con profundización en Pintura, Grabado y Fotografía. Candidato a Magister en Estudios Artísticos Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de planta Secretaría de Educación Bogotá. Área Artes Plásticas. Docente catedrático Universidad del Tolima. Correo: ronchaxrojas68@yahoo.com.

ambiente muy difícil por lo vulnerable, violento y periférico. Aún no seguro de mi vocación pedagógica, pero me sentía identificado con los jóvenes que allí estaban ya que crecí en un barrio popular y estudié siempre en instituciones públicas con iguales o mayores problemas que en la que me encontraba, lo que facilitó mi adaptación con los chicos, con su entorno y pronto empezaron a evidenciarse resultados desde mi área de conocimiento.

Caí por azar (y utilizo el verbo caer, como caen los gatos, de sorpresa y con los sentidos de alerta bien despiertos) ya que la escogencia del colegio en la audiencia pública de posesión del cargo fue una verdadera batalla entre los sueños idealistas de quedar en un mega-colegio con las mejores instalaciones de la ciudad, una geo referenciación privilegiada y unos “patojitos de muy buenas costumbres y honorables familias” con los que realizar una clase de artes, pero por el contrario me estrellé con la realidad: mi puntaje en la lista de elegibles era muy bajo y para cuando me nombraron en el cargo ya solo quedaban plazas en las dos localidades de Bogotá en donde la gran mayoría de docentes no quieren trabajar: Ciudad Bolívar y Usme.

Pero fue la coincidencia más afortunada que pude tener, tal vez por su nombre de artista (Oswaldo Guayasamín) escogí entre varias instituciones a este colegio, allí me respetaron mi asignación laboral y pude desarrollar mi asignatura de artes plásticas sin ningún problema (conozco otros colegas del campo artístico que al entrar a la SED tuvieron que trabajar en otras áreas del conocimiento muy diferentes a su formación), podría apuntar que en estos 8 años de laborar en el colegio Los Comuneros he podido desarrollar proyectos fantásticos compartiendo con niños y jóvenes maravillosos.

## Otros vientos

En el año 2011 el rector que estaba en ese momento decide integrar al colegio en el proyecto 891 de la SED llamado “Educación media fortalecida y mayor acceso a la educación superior” que había nacido ya en la ciudad de Bogotá en el 2008 (Alcaldía Mayor de Bogotá , 2018; Martínez Moreno & Alejandro, 2015). En el colegio se ofertó, con ayuda del SENA, el énfasis en Técnico en Gestión Empresarial, trayendo consigo muchos cambios al interior de la institución desde la parte operativa, logística y académica (Pérez Dávila, 2018).

En el PEI institucional se contemplaba para ese momento la comunicación y el emprendimiento como núcleos fundamentales, la asignatura de contabilidad y comercio se impartía en todos los grados del bachillerato en las dos jornadas, pero con la entrada del SENA hizo que se replanteara la asignatura

de contabilidad y que las docentes a cargo, al inicio suplieran las necesidades del proyecto 891 y hasta trabajaran en contra jornada. Luego de 2 años de implementado el proyecto, el SENA envió directamente sus instructores y las docentes de contabilidad tuvieron que reducir su asignación laboral en el área para la cual fueron contratadas y las horas faltantes empezaron a trabajar en la asignatura de informática la cual no pertenecía a su saber específico de conocimiento. Los docentes que estaban directamente encargados del área de informática fueron entregados a la SED con el argumento de que hubo una reducción considerable en su asignación horaria y sobraban docentes en la institución, sin tener en cuenta las implicaciones en la calidad de vida en muchos sentidos de estos docentes que salían del colegio.

El posicionamiento del SENA al pasar el tiempo fue considerable, el programa cambió de nombre y los jóvenes que cursaban el ciclo cinco (décimo y once) salían ahora con el título de Técnicos en Asistencia Administrativa. Los estudiantes, sus familias y algunos docentes vieron con buenos ojos la educación para el trabajo que se impartía sumado a que podían continuar sus estudios tecnológicos en las instalaciones del SENA. Además, después que acabaran el bachillerato, también realizaban prácticas laborales y recibían un auxilio económico hasta homologar semestres en instituciones de educación superior para llegar a ser profesionales.

Todo esto podría verse como positivo para los estudiantes del Colegio Comuneros, pero debe analizarse entre otras razones perjudiciales, que restringía las posibilidades educativas de los jóvenes ya que no brindaba diversidad de áreas del conocimiento, allí surgía el interrogante específico para el colegio pero que podría trasladarse a otras instituciones educativas con tan solo cambiar el nombre de la asignatura académica: ¿Qué pasa con el futuro académico de aquellos jóvenes que no les gusta o no son buenos en las áreas contables y financieras?

## Sí, pero no

Para el momento en que la Bogotá Humana del alcalde Gustavo Petro se encontraba dirigiendo la SED, el discurso emanado desde este ente territorial hablaba de cómo la educación media fortalecida debía ser: diversa (involucrar las diferentes áreas del conocimiento), electiva (posibilitar la elección del área del conocimiento según los intereses, gustos y capacidades de los educandos) y homologable en las instituciones de educación superior (Rincón Villamil, 2010). Con estas premisas se dio inicio a la política “Currículo para la excelencia académica y la formación integral - 40x40” en donde se establecía “la ampliación del tiempo escolar de manera que la jornada escolar fuera de 8

horas diarias equivalentes a 40 horas semanales de aprendizaje en todos los ciclos” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018, p. 54).

Trataré de hacer un recuento de los diferentes momentos que acaecieron desde el 2015 cuando la SED llega a nuestro colegio con la propuesta de implementar el programa 40 x 40, al cual el rector le dio la bienvenida y empezamos a trabajar con otros dos énfasis que serían recreación y actividad física y artes y diseño en ciclo cinco, el primero con el apoyo del SENA y el segundo con la institución de educación superior Corporación Universitaria Escuela de Artes y Letras (EAL). Me centraré en el análisis del énfasis de artes y diseño, ya que al ser el docente de educación artística más antiguo en la institución, he sido testigo y participante de la evolución de este proyecto de media.

En un inicio la SED, la EAL y el rector de mi colegio organizaron varias reuniones para explicar las bondades y maneras de desarrollar los dos nuevos énfasis. Luego de escuchar sus argumentos cuestioné el acoplamiento y posterior homologación (que si tenía el programa con el SENA) entre los contenidos curriculares vistos en esa profundización de la media integral en el colegio y las instituciones de educación superior. Así mismo, cuestioné el hecho que el acompañamiento y posible consecución de los estudios superiores fuera con universidades o instituciones privadas, ya que el perfil de las familias de nuestros estudiantes es de estrato 0, 1 y 2 y es muy poco probable que puedan pagar los semestres que les faltarían para acabar una carrera, y eso en el caso de que las universidades cumplieran con los acuerdos de homologación. Estos cuestionamientos jamás fueron respondidos por la SED y se diluyeron con palmaditas en la espalda, sonrisas y frases como: “no sea tan escéptico profe”.

Estas dudas se volverían razones que dificultaron mucho la implementación de estos dos énfasis en el colegio, además se debía tener en cuenta que históricamente el SENA tiene un gran reconocimiento educativo en la población de estratos más bajos ya que los ha formado para el trabajo desde hace décadas, de esta manera en el imaginario colectivo de la comunidad educativa ya estaba implantada la preferencia por el programa ofrecido por el SENA. En ocasiones algunos jóvenes me manifestaron su intención de escoger la línea de recreación o artes, pero sus familias les obligaban a elegir el programa del SENA argumentando que los otros dos énfasis no tenían ningún futuro laboral, hasta tengo conocimiento de profesores que aconsejaban a los jóvenes para que desistieran de optar por alguno de estos dos nuevos énfasis.

## Un acto de fe

Estoy completamente convencido que la transformación del hombre violento, vulnerador de los derechos humanos, apolítico y hasta corrupto será por medio del arte. El arte y su práctica debe ser visto como una doctrina que buscar formar habitantes del mundo más sensibles, creativos, críticos de su entorno y lo más importante respetuosos de cualquier forma de vida. Es en el encuentro con las expresiones artísticas y su posterior análisis lo que posibilitaría que los corazones se mantengan puros o vuelvan a serlo y así se pueda generar un verdadero cambio social.

Con este postulado inicia un gran acto de fe, porque se necesita creer mucho en una apuesta educativa para poder sacarla a flote, sobre todo cuando va en contra-corriente del mismo Estado que la ha creado y busca hacerse auto-zancadilla con los constantes incumplimientos a varios de sus objetivos fundacionales y promesas de campaña, llegando a un debilitamiento muy fuerte al punto de tenerla agonizante.

Algunas de las fallas que ha tenido el programa media integral en mi colegio es una pequeña muestra de graves falencias que ha tenido esta política educativa distrital en toda Bogotá (Martínez Moreno & Alejandro, 2015). Para iniciar, la SED ha propuesto todo este tiempo que instituciones de educación superior de alta calidad acompañaran los procesos en los colegios, desde mi perspectiva y con la autoridad que me da el estar completamente involucrado en el proceso de la media en mi IED, puedo decir que dos de las tres instituciones que nos han acompañado han tenido un desarrollo mediocre, alejado del contexto y prometiendo cosas que jamás cumplieron. La EAL fue con quien iniciamos este proceso y mancomunadamente con la SED nos prometieron en sendas charlas (a la comunidad académica) que nos traerían profesionales de su corporación para dictar talleres de fotografía, diseño gráfico y producción audiovisual, de esta forma entusiasmaron a varios jóvenes que le apostaron al énfasis en artes alejándose de lo que querían sus familias. A nosotros como docentes nos ofrecieron capacitaciones en sus instalaciones sobre temas de interés como manejo de programas de diseño gráfico y edición de video, nada de lo anterior se cumplió pero sí en cambio tuvimos (los docentes de arte del colegio y el que envió la SED para reforzar el equipo de este énfasis) que lidiar con las preguntas y cuestionamientos que nos hicieron a lo largo del año 2015 los estudiantes y los padres de familia, ya que comprometimos nuestra palabra en que la SED cumpliría con todo.

Posteriormente, fue otra universidad la que nos acompañó, y no fue para nada positivo el cambio, el poco proceso que se venía adelantando con la

anterior institución de educación superior se rompió, nunca se sintió que hicieron un empalme y las pocas veces que nos reuníamos fue para observar algunas clases por 10 minutos y que firmáramos las planillas de asistencia que traían sus funcionarios. Nunca hubo una retroalimentación de lo observado, tampoco se realizaron reuniones donde discutiéramos la necesidad de la construcción de una malla curricular institucional que creara una interdisciplinaria con las otras áreas, no nos brindaron asesoría en la creación de unos planes de estudio que tuvieran relación con las carreras que ellos ofertan y que “supuestamente” nuestros jóvenes podrían homologar y continuar estudiando. Mucho menos hicieron caso a nuestras constantes invitaciones para que funcionarios de estas universidades asistieran a las muestras artísticas y a las sustentaciones de proyecto de grado (grandes murales en donde nuestros jóvenes visibilizan todo lo que han aprendido en el énfasis artístico), por el contrario, el último día que vi un funcionario de la USTA por el colegio, venía con el propósito de comentarnos cómo era la evaluación escrita que pedirían para que estos jóvenes ingresaran a su universidad, después de escuchar sus argumentos le pregunté cómo evaluarían las capacidades expresivas y técnicas en el dibujo, la pintura, la composición, su manera de conceptualizar una idea por medio de la gráfica, hasta le pregunté si en esa prueba de admisión los jóvenes tendrían la oportunidad de enseñar sus libretas de dibujo, sus bitácoras de historia del arte y fotografías de los murales que habían realizado dentro del colegio, me respondió irónicamente que él no sabía, que él era politólogo y que no entendía los procesos artísticos y menos su evaluación, que él cumplía órdenes de la universidad que representaba.

Ese año los jóvenes se graduaron de once y ninguna entidad (SED-EAL-USTA) de las que acompañó el proceso les emitió un certificado garantizando por lo menos las horas invertidas en su formación, desconociendo las solicitudes que varios estudiantes le hicieron al colegio como primer respondiente del programa de Media Integral que ellos habían cursado.

Igualmente, finalizaron su proceso de media integral sin recibir en esos dos años materiales de trabajo para artes, sino un salón fijo donde impartir las clases y tampoco el mobiliario especializado para un énfasis artístico.

Todos estos incumplimientos calaron profundamente no solo en los jóvenes que creyeron en el proyecto de media sino en los profesionales que trabajábamos hombro a hombro por sacar esta iniciativa adelante, pero repito, como un gran acto de fe, el trabajo honesto desde la docencia, cargado de amor por la pedagogía y el arte dieron sus frutos, varios de nuestros egresados de este énfasis en artes continuaron soñando y se presentaron por su cuenta

a diferentes universidades y ahora son estudiantes universitarios en carreras como Arquitectura, Licenciatura en Educación artística, Licenciatura en Artes Visuales y Licenciatura en Diseño Tecnológico.

## El aguante

Desde el inicio del programa de gobierno “Bogotá mejor para todos” del alcalde Enrique Peñalosa, el proyecto 891 sufrió una serie de cambios, su nombre actualmente es proyecto 1073 DIEM “Desarrollo integral de la educación media”, esta administración describe el proyecto 891 (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018) como un puente a la educación superior pero con un claro enfoque hacia la formación para el trabajo y el mercado laboral, realiza desde el 2016 las mismas promesas que nos han incumplido “nombramiento de un mayor número de docentes, la llegada de dotaciones, alimentación y espacios adaptados en las IED para el desarrollo de proyectos educativos en una jornada educativa de ocho (8) horas adicionales...”, y hemos evidenciado que muchos colegios de la localidad han ido cerrando sus diferentes énfasis alternativos y se han quedado solo con el SENA.

Puedo decir que nos ha llegado material de trabajo en artes, que el proceso que adelantamos posteriormente con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) fue muy positivo porque realmente se trabajó mancomunadamente en generar líneas de acción en aras de lograr la interdisciplinariedad institucional con la media integral, se realizaron talleres de inmersión con los jóvenes para su capacitación en las pruebas de admisión y hemos visitado sus instalaciones con el fin de incursionar en el ámbito de los encuentros académicos, pero lamentablemente por temas de contratación con la SED y UPN el proceso nuevamente se ha cortado y ha sido gracias al apoyo de la nueva rectora de la institución, del tesón del docente líder de la media integral y los excelentes resultados que han visibilizado los jóvenes guiados por un equipo de docentes comprometidos al máximo con los dos énfasis, que hemos podido argumentar con suficiencia, la permanencia de dichos programas y no cerrarlos como ya han hecho varias instituciones.

Lo que están haciendo nuestros jóvenes desde el arte y el deporte se ha convertido en una anomalía para el intrincado sistema educativo colombiano, ya que decidieron emanciparse, levantar las manos, la voz, los pies, y creyeron en sus gustos académicos, en sus capacidades, en alternativas académicas que para los imaginarios colectivos no da dinero y menos el prestigio que tienen otras profesiones. Son jóvenes disidentes periféricos que luchan contra varias corrientes, contra una marea estatal que no apoya la educación superior pública, contra el estigma de una condición social y económica que los arrincona

a formarse únicamente para el trabajo, para realizar funciones mecánicas y operativas en el mejor de los casos y contra unos estereotipos académicos, sociales y familiares en los que la formación humanista y sensible no tiene un futuro laboral y económico y que solo está restringido para las clases altas de nuestro país.

## Referencias bibliográficas

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (15 de octubre de 2018). Secretaría de Educación del Distrito. Recuperado de <https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Documentos/Media%20Fortalecida.pdf>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (16 de 10 de 2018). Secretaría de Educación de Bogotá. Obtenido de [https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/NOTICIAS/ORIENTACIONES\\_GENERALES.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/NOTICIAS/ORIENTACIONES_GENERALES.pdf)
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (17 de 10 de 2018). Secretaría de Educación Distrital. Recuperado de [https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR\\_EDUCATIVO/proyectos%20de%20inversion/2016/Fichas%20EBI/FICHA\\_EBI\\_PROYECTO\\_1073\\_2016\\_2.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/proyectos%20de%20inversion/2016/Fichas%20EBI/FICHA_EBI_PROYECTO_1073_2016_2.pdf)
- Rincón Villamil, O. (2010) *Análisis de la política educativa actual en Colombia desde la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu*. 4 (8). pp. 33-48
- Díaz Borbón, R. (2018) *Las políticas educativas en Colombia en la era neoliberal*. Bogotá, Colombia: Universidad Francisco José de Caldas.
- Martínez Moreno, A. M., & Alejandro, T. P. (2015). *Hacia Una Aproximación A La Comprensión Del Impacto Del Proyecto 891: Educación Media Fortalecida Y Mayor Acceso A La Educación Superior*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ministerio de Educación Nacional. (13 de 10 de 2018). Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357180\\_archivo\\_pdf\\_Consulta.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357180_archivo_pdf_Consulta.pdf)
- Pérez Dávila, F. L. (2018). *Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad*. *Actualidades Pedagógicas*, (71), 193-213. DOI: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.4430>





**De tactos  
y olfatos...**



# Identidad narrativa a partir de los relatos autobiográficos

Mayra Liliana Barrera Mora<sup>1</sup>

Nodo: Investigación e innovación para la construcción de trayectorias de vida.

## Introducción

Es curioso pensar en el ejercicio docente y darse cuenta de que nuestro horizonte educativo y formativo se pierde dentro de un sin número de situaciones que convergen en el aula y que al tratar de manejarlas y cumplir con todo lo que se nos exige, vamos perdiendo el objetivo de la educación, que es formar seres humanos a partir de experiencias significativas que nacen cuando se relacionan con el pensamiento, la realidad y el lenguaje.

Asimismo, las distintas políticas educativas como Cobertura, Inclusión, Jornada Única y Ser Pilo Paga, contradicen el objetivo del Plan decenal de Educación que se encamina en dar educación de calidad para llegar a una transformación social, económica y política. De esta manera, se encuentra un abismo entre lo supuesto y lo real, que lleva a lo repetitivo y a enfocar la enseñanza hacia una competencia por resultados cuantitativos que no se relacionan con lo que pensamos de la práctica pedagógica en la educación. Esta falta de coherencia entre las metas educativas y los medios para conseguirlas inciden en la ruptura que se evidencia en nuestra sociedad.

Este artículo surge del trabajo de grado de la Especialización de Procesos Lectoescriturales de la UNIMINUTO, a partir de una experiencia significativa que está vinculada con la tarea docente que vengo realizando desde hace algunos años en el área de español. Una práctica que busca establecer en la educación colombiana un ambiente de aprendizaje en donde los relatos autobiográficos se transformen en un medio de motivación para el desarrollo de las habilidades comunicativas. Además, que tengan la posibilidad no solo de hacer catarsis y exteriorizar sus pensamientos y emociones, sino también de encontrar en esas narrativas una manera de entenderme y de entender al otro.

En este sentido, uno de los autores que apoya la idea del uso de la autobiografía es, Fernando Vásquez (2007), quien, en su libro *Educación con maestría*, argumenta que la autobiografía va más allá de un ejercicio escritural, es más, con la implementación de esta herramienta se revelan diferentes acciones psíquicas que toman fuerza en la redacción de dichos relatos, y es allí donde se muestra que la escritura de los relatos autobiográficos es “un recurso para aprender a aprender” (p.122).

---

<sup>1</sup> Licenciada en inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en procesos lecto-escriturales de la UNIMINUTO. Docente de la Secretaría de Educación en el Colegio Provincia De Quebec. Correo: mayralili777@gmail.com

En adición, Arce (Citado en Arce et al, 2010) señala que:

La escritura va más allá de la adquisición para construir y adquirir signos con el objetivo de producir e interpretar textos, es una entrada a la cultura y la posibilidad de fortalecer las herramientas de interacción y de aquellas que permiten la construcción permanente de los contextos vitales. (p.27)

Lo anterior implica reconocer que, durante la lectura y la escritura de nuestros relatos, la cultura muestra su influencia en la construcción del sujeto y cómo nos formamos en sociedad. Por ello, es importante tomar este recurso escritural para formar ciudadanos que comprendan al otro y que mediante sus narrativas reconozcan su identidad a partir de un “otro” que puede ser los personajes de una historia narrada, su compañero o el otro que se desdobra en el texto (Ricoeur, 1999).

Por ende, este trabajo tiene como objetivo general incentivar el desarrollo de los procesos de identidad a partir de los relatos autobiográficos para que se conviertan en la herramienta perfecta para lograr lo planteado: devolverles a mis estudiantes el gusto por el desarrollo de esas habilidades comunicativas que permitan comunicarse con su propio ser, para luego saber comunicarme con el otro.

## Metodología

Este es un ejercicio de sistematización de experiencias que se enmarca en el paradigma cualitativo en donde se “evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad” (Corbetta, citado en Hernández et al, 2006 p. 9). Esto se completa con la modalidad Investigación Acción Educativa (IAE), que va de la mano con la pedagogía praxeológica, en cuanto a que ambas parten de la reflexión del docente a partir de sus prácticas pedagógicas, las cuales lo invitan a buscar nuevos caminos para mejorar y crear nuevos ambientes de aprendizaje que permitan a los estudiantes encontrar experiencias que lo lleven a una educación real.

La técnica de recolección de datos que se implementó se basó en la observación, es por ello, que se utilizó la observación participativa, en donde se observa para revisar la práctica pedagógica, luego se participa para mejorar dicha práctica y encontrar nuevas estrategias. Los instrumentos que se usaron en esta experiencia fueron: el diario de campo, los relatos autobiográficos (autobiografía, diarios de campo, cartas) y el registro fotográfico.

Este estudio se hizo en la Institución Educativa Distrital Provincia de Quebec, ubicado en la localidad quinta (5<sup>a</sup>) de Usme, rodeado por grandes montañas en las que se puede observar un contexto semirural, en el cual el frío es una constante. En ella, participaron once (11) estudiantes del grado undécimo que pertenecían al programa de media integral de “Bilingüismo y Comunicación” y quienes oscilaban en edades entre 15 a 18 años y se encontraban en estratos entre 1 y 2, quienes se veían envueltos en un contexto en donde se encontraban problemas de consumo y expendio de sustancias alucinógenas, familias disfuncionales, maltrato intrafamiliar, entre otras variables.

## Procedimiento

Los pasos que se llevaron a cabo fueron los siguientes:

1. Observación del grupo e indagación de estrategias que los incentivarán a la lectura y a la escritura y a la vez que tuvieran en cuenta su contexto.

2. Recolección de información

Esta experiencia empieza con la escritura de la autobiografía, para lo cual se usa la música como lenguaje motivador, en donde una canción autobiográfica llamada una *Breve descripción de mi persona*, se muestra a ellos como ejemplo para luego, empezar sus propios escritos. A partir de esto, surgen diferentes reacciones, algunas no tan receptivas al principio, pero luego empiezan a mostrar su interés por contar sus vidas, además de compartir experiencias muy personales con algunos de sus compañeros.

3. Al observar la motivación de los estudiantes en llevar a cabo dichos escritos, se diseña una serie de actividades con el fin de conectarlos con la escritura autobiográfica y con la lectura de textos autobiográficos que mostraran algo relacionado con su contexto. Para ello, se planearon las siguientes actividades:

- Socialización de partes de sus escritos a sus compañeros.
- Creación, diseño y escritura de sus diarios personales.
- Escritura de cartas a sus padres.
- Escritura de cartas de padres a estudiantes.

- Descripción (tipo crónica) de un lugar de su entorno.
  - Elección de texto para leer. Luego de averiguar y votar, se elige el libro de crónicas llamado *No nacimos pa' semilla* de Alonso Salazar.
  - Socialización del texto y de su relación con su contexto (conclusiones).
4. Luego del diseño, se procedió con la implementación y recolección de datos que surgieron de los relatos autobiográficos que se hicieron, se tomaron fotos de las actividades realizadas y se registraron en el diario de campo las impresiones y percepciones que se tuvieron en el desarrollo de cada actividad.
5. Al tener toda la información, se sigue con el análisis y categorización de los datos. Esta categorización surge de los diarios de campo, en donde se resaltaron los conceptos o palabras más mencionadas en ellos y a partir de esto, nacieron las categorías. Luego, se hizo lo mismo con los diferentes relatos autobiográficos, de allí surgen las categorías que se convirtieron en los ejes de esta experiencia. Después de esto, se hizo la triangulación de los datos, en donde se cruzó la información encontrada en cada uno de los instrumentos implementados; las categorías que salieron de los diarios de campo y de los escritos autobiográficos, con las impresiones que surgen de las fotos, refuerzan los hallazgos que surgieron en los primeros instrumentos, para luego confrontarse con los referentes teóricos. Generando esto las siguientes categorías:
- Relatos autobiográficos
  - Reconocimiento personal
  - Identidad personal, cultural y textual.

### **Viviendo el lenguaje desde los relatos autobiográficos.**

Ruth Sautu (2004), define los relatos autobiográficos como “los procedimientos seguidos para organizar la investigación alrededor de un yo individual o colectivo que toma la forma narrativa incorporando sus descripciones de experiencias y sucesos y sus interpretaciones” (p, 24). Visto así, los relatos autobiográficos buscan mostrar aquellas interpretaciones subjetivas, voces que construyen diversas experiencias individuales.

Pero ¿cómo construir un relato autobiográfico? Vasilachis en el prólogo al texto de Sautu, lo explica así:

Cada texto se construye como un fino lienzo en cuyo tejido se entrelazan los fuertes hilos de la voz de los actores –con reminiscencias y recuerdos de otras voces– con las hebras de la voz del investigador apelando al recurso de convocar a ese encuentro a otros teóricos y estudiosos que antes reflexionaron sobre la estrategia o la aplicaron. Cada texto, entonces, no solo presencializa el pasado, sino que recupera, junto con la historia, al propio protagonista, a sus emociones, a sus sentimientos, a sus sensaciones, a sus interpretaciones, quebrando a la vez, tanto los límites espaciales y temporales como las representaciones construidas por otros acerca de la acción histórica de los hechos sociales (p. 17)

La escritura de los relatos autobiográficos se muestra como ejemplo para incentivar y ejemplificar el poder del lenguaje en nuestras vidas, el cual se hace tangible cuando logramos comunicar lo que queremos.

Por eso la autobiografía nunca se rinde a una única perspectiva crítica, ni se reduce a fórmulas ya ensayadas, ni nos deja tranquilos como receptores. Discurso lleno de paradojas, paradójico en sí mismo, moviliza las terminaciones de la sensibilidad intelectual, moral, ideológica de sus lectores, les interpela en los quiebres de una escritura que pugna a menudo por ser más que lenguaje y rebasar las figuraciones de la voz, el cuerpo, la vida o la muerte (Amícola y Fernández, 2007, p. 1).

Cuando no encontramos complicaciones, ni conflictos narrativos al escribir, el lenguaje fluye y la escritura surge de manera natural, ya que, a la hora de narrar nuestras vivencias, el lenguaje toma vida propia y las palabras toman fuerza y poder. Es en el lenguaje donde el pensamiento y nuestra realidad se unen para dar significado real a cada símbolo o signo plasmado y es allí donde el aprendizaje toma forma. Al respecto Arce et al (2010) afirma:

Dentro del aula los procesos narrativos, a través de textos orales y escritos, son fundamentales para que los estudiantes encuentren caminos de expresión de los acontecimientos de la vida cotidiana y de los aprendizajes que se van adquiriendo. La escritura de lo aprendido, a través de textos narrativos... fortalece la consolidación de los conocimientos y las habilidades para la vida. (p 27)

Entonces, los relatos autobiográficos se convierten en ese medio para expresar mediante el lenguaje, el conocimiento pragmático y el conocimiento personal que se tiene del mundo. A esto, Dimaté y Correa (2010) argumentan que “el lenguaje (en sus múltiples manifestaciones) constituye un ámbito de apropiación del mundo y de los sentidos que construimos acerca de él, y de las relaciones que establecemos o no ‘con todo el cuerpo’, es decir con toda nuestra humanidad” (p. 24). Es decir, que el lenguaje es el medio que nos permite expresar esas percepciones que se tienen del mundo, que surgen de las vivencias propias que cada sujeto tiene y que aportan al reconocimiento propio dentro de un contexto.

Por eso, la singularidad de nuestros recuerdos personales que son producidas por el entrecruzamiento de múltiples construcciones estrechamente relacionadas con nuestra familia, amigos, partido político, clase social, nación. Y es allí, en la rememoración que hacemos como individuos en donde se el punto de encuentro de las múltiples redes de solidaridad de las cuales hacemos parte (Wachtel 1999, p.77).

## Reconocimiento personal

Observamos que es en el lenguaje donde nos reconocemos como seres sociales que necesitan comunicar, pero es necesario entender que para saber comunicarnos con los demás debemos comunicarnos con nosotros mismos, reconocer nuestro ser y reencontrarnos con nuestras memorias. Es allí, donde la autobiografía aparece como un medio que “centra su interés en la comprensión de lo que somos” (Vásquez, 2008, p. 106). Comprensión que se hace por medio de la escritura, en la cual nos dibujamos con palabras que usamos para describirnos y darnos cuenta de quienes somos. Sin embargo, ese objetivo solo se logra mediante un proceso de retrospección que se hace necesario para encontrarnos con nosotros mismos, en el cual buscamos dentro de nuestro interior, escudriñando los recuerdos para encontrar orígenes de nuestros comportamientos, miedos; encontrar lo que soy. A esto Vásquez (2007), argumenta que en “(...) una primerísima función del trabajo de autobiografía: damos o hacemos un recorrido hacia el fondo de nosotros mismos para hallar algunos hitos, algunas marcas constitutivas de lo que somos hoy” (p. 112). Siendo este instrumento importante para armar el rompecabezas de nuestra vida, para entendernos y perdonarnos. Y esto solo se logra en la escritura de mi historia.

## Identidad personal, cultural y textual.

Al encontrarse consigo mismo, el adolescente se encontrará con su singularidad en ese proceso de interiorización de sus recuerdos y sus emociones que llega con el proceso de escritura de los relatos autobiográficos. Este proceso



se resume en el encuentro de la identidad, entendido como un encontrarme a partir de la diferencia o semejanza con el otro. Yo obtengo identidad cuando distingo mi esencia, que viene de mi educación, de mi familia; sin embargo, esa identidad se complementa cuando reconozco mis diferencias con el otro, pero también cuando encuentro algún tipo de semejanza que me hace sentirme cercano a él. Es esa identidad la que se encuentra en la escritura de los relatos autobiográficos, en donde aparece el concepto de *identidad narrativa*, la que el filósofo Paul Ricoeur (1999), defiende como la identidad que el sujeto logra a través de la narratividad, la cual implica un encuentro o dialéctica entre la mismidad (idem) que sería lo inmutable del ser y la ipseidad (ipse), que se definiría como el otro en mí mismo que muta. Estos factores se contrastan, pero también se complementan en la narración y en la lucha de la permanencia en el tiempo. Es decir que, cuando los estudiantes escriben acerca de ellos mismos, siempre se ven envueltos en ese contraste de la identidad narrativa, en donde al escribirse, se desdoblan y encuentran una parte de ellos que permanece (su esencia) y otra parte que al reflexionar y perdonar, logra trascender. Sin embargo, esa identidad narrativa, no se da solo en la escritura, también la encontramos cuando leemos un texto y nos adentramos en él, para encontrar esa identidad con el otro que es ese personaje ficticio del texto. La narración le permite al sujeto verse a sí mismo desde el otro como un espejo, en el cual el personaje ficticio se torna el personaje real en la vida del sujeto. Allí, él ve reflejados todos sus miedos, tristezas, alegrías y todo lo que se conecta con la trama que usa el autor para nombrar el contenido de la narración. En este proceso el sujeto hace una interpretación de sí mismo desde la representación de otro.

## A manera de conclusión

Esta es una experiencia que animó a los estudiantes a leer y a escribir por decisión propia a partir de textos que se relacionaran con sus vidas, haciendo que los estudiantes encontraran en estas habilidades comunicativas un medio real y útil para expresar y conectarse no solo con el mundo exterior, sino con su mundo interior.

Asimismo, se evidencia que los relatos autobiográficos sirvieron como un medio de desahogo, en donde los estudiantes pudieron contar todo aquello que flagelaban sus vidas y que los llenaba de agresividad con el otro.

Por otro lado, se observa que en ese proceso de encuentro personal a partir de la narrativa se logra descubrir no solo la identidad personal, sino la identidad narrativa que le permitió a los estudiantes identificarse con los personajes de los textos leídos y con las narrativas de sus compañeros. En este sentido, se puede decir que, los estudiantes que poco se relacionaban con

otros, se sintieron conectados con sus compañeros, debido a que durante el escrito y en la lectura de algunos de sus relatos, se mostraban situaciones de pobreza en su infancia, abusos, maltrato intrafamiliar y otros aspectos que se vivían en sus familias y que eran una constante en el entorno de los estudiantes. Dicha identificación con los relatos de sus compañeros evidenció que la redacción y la lectura de estos textos daban la entrada para que ellos como miembros de una comunidad pudieran entenderse y entender a los demás en situaciones reales y cotidianas.

Finalmente, es necesario decir que el manejo de las emociones en el aula se hace cada vez más urgente. Es por ello que los docentes debemos involucrar actividades que permitan a los estudiantes expresar toda esa parte personal, incentivando la escucha y el amor propio, de modo que nazca el respeto por los demás.

Queda como propuesta para próximos estudios, profundizar el aspecto de la mismidad y la ipseidad, en cuanto a encontrar si realmente hay un yo que no cambia y que verdaderamente se desliga de los cambios que se dan en la vida.

## Referentes bibliográficos

- Amícola, J. & Fernández, C. (2007) Autobiografía como provocación. *Archi-piélagos* (69): p. 1.
- Arce, J., Guzmán, R. y Varela, S (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación.
- Dimaté R, C. y Correa, J.I. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el quinto ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación.
- Hernández S, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y Narratividad*. España: Paidós.
- Sautu, R. (Comp.) (2004). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Lumiere.
- Vásquez R, F (2007). La autobiografía como herencia socrática. En Vásquez R, F. *Educación con Maestría* (pp. 111-123). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Vásquez R, F. (2008). La escritura y su utilidad en la docencia. *Actualidades Pedagógicas*, (51), pp. 101-114.
- Wachtel, N. (1999) Memoria e historia. *Revista Colombiana de Antropología* (35): pp. 70-91.

# El dibujo, una herramienta para enseñar.

Edilson Ayén Poveda<sup>1</sup>

Nodo: Investigación e innovación para la construcción de trayectorias de vida.

## El arte: una alternativa pedagógica

Una de las grandes dificultades que tiene la educación en nuestro país es la falta de estrategias pedagógicas que tenemos los docentes a la hora de enseñar. A esto se le suma la presión que asumimos por obtener resultados positivos en las Pruebas Saber, ya que esta es uno de los instrumentos con los que el proceso de enseñanza-aprendizaje es medido en Colombia.

Teniendo en cuenta lo anterior, he tratado de diseñar un proyecto relacionado con el arte, como una alternativa pedagógica basada en el gusto de los jóvenes hacia el dibujo. Además, utilizarla como una herramienta lúdica y creativa que les permita trabajar sobre algo que les agrade y que a la vez les ayude a aprender sobre diversas asignaturas manejando el enfoque interdisciplinario, ya que no debe haber una fragmentación en la enseñanza, sino que estas deben ir vinculadas en el proceso educativo. Se debe dejar claro que se han tenido en cuenta los lineamientos de educación artística emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010) donde se dice que:

El campo de las artes se trata de una educación por las artes, que busca contribuir a la formación integral de los individuos a partir del aporte que realizan las competencias específicas, sensibilidad, apreciación estética y comunicación al desarrollo de las competencias básicas. La noción de campo ayuda a ampliar la visión del maestro y de su institución educativa, hacia la comprensión de la Educación Artística escolar como parte esencial de un universo que la vincula con el desarrollo de competencias básicas, con otras áreas del conocimiento (ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas, lenguaje), con el hacer artístico profesional y con el patrimonio cultural local, nacional y universal. (p.15)

De lo anterior, podemos decir que el campo de las artes nos puede ayudar a nosotros como docentes a observar y reflexionar cómo desde las competencias específicas de la educación artística se puede mejorar nuestro quehacer pedagógico no solo en la parte artística, sino también ayudando a mejorar competencias básicas de otras áreas de conocimiento. Desde allí, a través del campo, en este caso el visual, se trata de fortalecer habilidades artísticas que

---

<sup>1</sup> Licenciado en artes plásticas, Artista plástico, caricaturista, arte finalista gráfico. ilustrador digital Trabajo en el colegio distrital Provincia de Quebec. Correo: ayenpoveda@hotmail.com

buscan apoyar los procesos de aprendizaje en jóvenes de la media en la Institución Provincia de Quebec IED.

En los procesos artísticos en donde se involucran las artes plásticas se mejora la representación de ideas, sentimientos, emociones y respeto hacia el trabajo de los demás, mostrando así no solo una representación gráfica, sino también situaciones del estado de ánimo de estudiantes, permitiendo así la construcción de mundos posibles desde la perspectiva del otro. Lo anterior es apoyado por Lowenfeld y Lambert (Citado en MEN, 2014), quienes afirman que las artes plásticas son:

Una actividad dinámica y unificadora, con un rol potencialmente vital en la educación de nuestros niños. El dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos el niño nos da algo más que un dibujo o una escultura; nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente, cómo ve. (p 40)

Desde allí, es importante entonces que nosotros como docentes seamos capaces de reconocer y valorar la capacidad artística de los estudiantes proponiendo alternativas para el progreso de estas, desarrollando una material integral y permitiéndole a los estudiantes ser valorados no solo por sus trabajos artísticos, sino por su forma de expresarse. Esto permitiría que los estudiantes puedan manifestar mejor sus ideas junto a experiencias vividas de una forma lúdica y atractiva fortaleciendo así, sus procesos de creatividad, percepción e imaginación.

En este orden de ideas, el objetivo principal de este trabajo es mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes del Colegio Provincia de Quebec IED a través del dibujo, utilizando unos ambientes que permitan trabajar con gusto por medio de talleres con la utilización de diferentes técnicas (Parramón, 2003) que a su vez potencien sus habilidades artísticas y comunicativas.

## **Delimitación de la experiencia pedagógica en el Provincia de Quebec IED**

Este trabajo se realizó en el Colegio Provincia de Quebec IED jornada tarde, institución educativa que se encuentra ubicada en el barrio la Flora de la localidad 5 de Usme en Bogotá. El estrato socioeconómico de la población oscila entre estratos 0 y 2. Gran parte de la población de esta localidad se de-

dica al comercio, a las ventas informales y a la agricultura. Es importante decir, que el barrio alberga familias en condición de desplazamiento y movilidad social. La institución ofrece dos jornadas académicas una en la mañana y otra en la tarde en los niveles de básica primaria, bachillerato y media integral con un número total de 1100 estudiantes. El enfoque pedagógico adoptado es el sociocrítico, con el cual se busca formar ciudadanos que por medio del arte y la comunicación sean capaces de transformar sus realidades, a través de una sana convivencia y la participación en su contexto. Razón por la cual desde hace cuatro años la institución implementó la media integral en arte y diseño y en bilingüismo y comunicación.

De esta manera, revisando los objetivos de la institución y lo visto en el aula, se observó que los estudiantes mostraban apatía a la hora de prestar atención a las explicaciones de la clase y al realizar sus trabajos correspondientes a las actividades escolares. En lo cual se reflejaba también algunas dificultades en la práctica docente.

Este trabajo manejó el método cualitativo, ya que lo que se quería era observar los procesos educativos que se mejoraban por medio del uso de la práctica artística. Para ello, se tuvo en cuenta la Investigación Acción Educativa (IAE), que, junto con el enfoque Praxeológico, permitiendo al docente reflexionar acerca de su práctica y actuar para mejorarla de manera creativa. Es por ello, por lo que se diseña este proyecto como una manera de mejorar en el aula, usando las artes como medio de aprendizaje.

## El procedimiento de la experiencia en el IED Provincia de Quebec

Se planearon los siguientes pasos:

1. Inicialmente empezamos a reconocer en los estudiantes sus fortalezas en la parte artística y se encontró que los estudiantes mostraron afinidad e interés por el dibujo, desde allí se empezó a utilizar éste como una herramienta para mejorar el aprendizaje.
2. Se propuso un proyecto de aula donde se relacionara el dibujo con otras asignaturas.

Para ello se planearon las siguientes actividades:

- Se entregaba a los estudiantes una plantilla con el dibujo tomada de un objeto, un animal, una fruta, etc.

- En esta plantilla el estudiante a partir del punto y la línea debía aprender la técnica y mejorar trazo, espacialidad y direccionalidad.
  - En estas mismas plantillas se aprendía a reconocer aspectos de la teoría del color como colores primarios, secundarios, complementarios, fríos y cálidos, etc.
3. Luego de realizar las actividades anteriormente mencionadas, se continuó con la recolección de datos que se dio por medio de un diario de campo donde se escribió todas las observaciones de las impresiones que se tenían en cada una de las actividades, un portafolio donde los estudiantes deberían presentar la recolección de todos los trabajos realizados y fotografías sobre estas actividades.
  4. Se procedió a realizar la triángulación de los datos para hacer el análisis de ellos, hallando aspectos relacionados con los referentes teóricos citados.

La escuela nos trae una variedad de posibilidades que apoyan diferentes aspectos que se dan en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Entre una de esas grandes posibilidades encontramos las artes como uno de los medios más integrales en la educación pues brinda la oportunidad de aprender de diferentes maneras llevando al auto conocimiento así como al mejor conocimiento del mundo, desarrollando así, diferentes competencias de reconocimiento personal, cultural y social. Entre dichas competencias se encuentran la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación, las cuales soportan procesos implícitos que apoyan otros procesos cognitivos, psíquicos, sociales y culturales que son importantes en la formación de un ciudadano integral.

En primera instancia, la sensibilidad es definida por el MEN (2010) como:

Un conjunto de disposiciones biológicas, cognitivas y relacionales que permiten la recepción y el procesamiento de la información presente en un hecho estético, que puede ser una obra de arte, un trabajo artístico en proceso, un discurso, entre otros. (p.27)

De esta manera, la sensibilidad nos lleva a hacer un recorrido desde la memoria, pasando por la percepción hasta plasmarse en la representación artística en donde se muestra lo que he leído del mundo. Esta primera competencia requiere la revisión de nuestras percepciones para expresar mi ser, mi realidad

sin miedo a equivocarme o a ser juzgado, apoyándome, no solo en los procesos de reconocimiento de los demás, sino en mi propio reconocimiento personal.

Por otro lado, tenemos la apreciación estética definida como:

Conjunto de conocimientos, procesos mentales, actitudes y valoraciones, que, integrados y aplicados a las informaciones sensibles de una producción artística o un hecho estético, nos permiten construir una comprensión de éstos en el campo de la idea, la reflexión y la conceptualización. (MEN, 2010 p 35).

Esta apreciación estética lleva a los estudiantes a que miren más allá de lo superficial, teniendo en cuenta conceptos un poco más construidos que se ven como: la línea, punto, color, entre otras. Conceptos que nos van dando referentes para analizar una obra. Sin embargo, esta competencia también busca llevar a los estudiantes a la indagación y a la lectura, para comparar, analizar y sacar conclusiones.

Seguimos, con la comunicación la cual pretende que el estudiante, habiendo desarrollado la sensibilidad y la apreciación estética, empiece a comunicar todo aquello que emerge de su ser personal, social y cultural para llegar a una creación artística.

Como se puede observar, en esta investigación se busca llevar a los estudiantes a la adquisición de estas competencias por medio de la propuesta que se hace basada en el dibujo como medio de aprendizaje, la cual permitirá no solo apoyar procesos artísticos y cognitivos, sino personales, sociales y culturales. Asimismo, se debe tener en cuenta que, para llegar al desarrollo de estas competencias artísticas, se deben reconocer las etapas de desarrollo mental del individuo, las cuales según Piaget (citado en Gardner, 1997) es la "(...) etapa de operaciones formales, la cual se da en la adolescencia, donde los estudiantes ya son capaces de analizar, opinar y proponer" (p.29)

Como podemos evidenciar, esta etapa propuesta por Piaget muestra los alcances que el estudiante puede tener. Sin embargo, si no hay un aprovechamiento y estímulo para potenciar esos efectos mentales, no se dará la secuencia y los estudiantes no podrán llegar a un nivel superior en las llamadas *operaciones formales*, que es lo que se busca en la educación, y es a lo que se encamina el P.E.I de la Institución Provincia de Quebec IED, que es formar un individuo creador y transformador de su realidad.

Adicional a esto, es preciso decir que las artes no deben ir desligadas de las demás asignaturas que se dan en el aula, por el contrario, se hace significativo el aprendizaje mutuo y colaborativo y así es planteado por el MEN (2010):

La Educación Artística en la educación Básica y Media, permite percibir, comprender, y apropiarse del mundo, movilizandolos diversos conocimientos, medios y habilidades que son aplicables tanto al campo artístico, como a las demás áreas de conocimiento. En esta medida, las competencias específicas de las artes formuladas en este documento apoyan, amplían y enriquecen las competencias comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas, estableciendo un diálogo continuo con ellas. (p 7)

Entonces, la interdisciplinariedad se hace presente y hace que esa etapa sea proporcional al desarrollo de las competencias artísticas, junto con el desarrollo de procesos artísticos que envuelven la recepción, la creación y la socialización. Por eso, es necesaria la incorporación de los procesos educativos relacionados con la cognición, la socioafectividad y la sicomotricidad, pero también con las dimensiones estéticas y espirituales en nuestra práctica docente (Acha, 2001). Luíis Mejía García (1997), devela que por medio de la educación artística:

“(...) el mundo se hace más intangible y asequible, más familiar. (...) El arte registra, al igual que un sensibilísimo sismógrafo, los anhelos, deseos y temores; la forma de concebir la vida y el mundo, de una misma religión, de una misma raza, de una misma época, de una misma cultura, de un mismo grupo social”. (p. 44),

Por otro lado, no se debe dejar de lado la parte cultural que es el eje del aprendizaje. Es por ello, por lo que se debe reconocer que el dibujo es la primera manifestación gráfica que hace el ser humano para comunicarse, de donde emergen todas esas percepciones que el individuo hace de su entorno y que se adquiere de manera social a partir de la cultura. Siendo de esta manera como los seres humanos construimos significados a partir de ese conocimiento que se encuentra en la sociedad, y que, al interiorizarlo, va levantando los cimientos de mi identidad personal. Es así como se apoya la teoría sociocultural de Vigotsky (1978) tomada de Kendrick y McKay (2004), en donde se afirma que la “transmisión y adquisición del conocimiento cultural como alfabetización toma lugar en un nivel interpersonal entre individuos antes que esta sea internalizada a un nivel intrapersonal” (p.112)



Asimismo, Nussbaum (2011) en su obra *Sin Fines de Lucro*, explica el papel de las artes en la formación de los estudiantes no solo en la construcción de una democracia más participativa, sino también en el desarrollo de un pensamiento crítico y de una compasión por el prójimo. En este sentido, Nussbaum (2005) señala que nosotros como pedagogos tenemos que reconocer el papel de las artes en la escuela como un recurso que potencializa dimensiones emocionales e imaginativas de la personalidad de los jóvenes. Las artes otorgan al niño la capacidad para comprender su propia persona y la de los demás.

En este sentido, las artes cumplen una función doble en las escuelas y universidades, puesto que, por un lado, cultivan la capacidad del juego y de empatía, y por otro, se enfocan en los puntos ciegos de cada cultura. (p. 142)

## Conclusiones

De este modo, el dibujo como forma de expresión artística se muestra como medio de aprendizaje, en donde leo los símbolos que me muestra el entorno y voy interiorizando este conocimiento convirtiéndolo en costumbres, comportamientos, ideas, que hacen parte de mi ser y que hacen que construya mi propia idea del mundo, para luego comunicarlo al otro, ya que no debo olvidar que soy en la comunicación. En este sentido Gardner (1997) afirma que:

El arte brinda un medio privilegiado, y quizás único, de expresar las ideas, los sentimientos y los conceptos que son más importantes para ellos. Sólo de este modo pueden los individuos enfrentarse consigo mismos y expresar su propia visión del mundo de maneras que resulten accesibles a otros. Al final, el logro artístico aparece como intensamente personal e intrínsecamente social: como un acto que brota de los niveles más profundos de la persona pero que se dirige a otros miembros de la cultura. (p. 124)

Por consiguiente, se puede decir que el dibujo, como parte de las artes, es una herramienta que le permite al estudiante no solo representar sus sentimientos y maneras de pensar, sino que también apoya diferentes procesos cognitivos, mentales y emocionales que inciden en la formación del ser integral. Es por ello que los docentes debemos generar estrategias y ambientes de aprendizaje que involucren el dibujo o las diferentes formas artísticas para motivar gustos y formas de enseñanza en el aula.

## Referencias bibliográficas

- Acha J. (2001). *Educación Artística Escolar y Profesional*. México: Editorial Trillas.
- Gardner, H (1997). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Kendrick, M, & McKay, R. (2004). Drawing as an alternative way of understanding young children's constructions of literacy. *Journal of early childhood literacy*. 4(1), 109-128. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1468798404041458>
- Mejía L. (1970). *El arte en la Educación Infantil*. Medellín: Editorial Sección de Extensión Cultural.
- Ministerio de Educación Nacional, (2014). *El arte en la educación inicial*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional, (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Nussbaum, M. (2005) *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Nussbaum, M. (2011) *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz editores.
- Parramón J. (2003). *Todo sobre las técnicas de ilustración*. Barcelona, España: Editorial Parramón

# Educación media integral: una experiencia en el Colegio Diego Montaña Cuellar IED

Edilma Aponte Yotagrí<sup>1</sup>

Nodo: Investigación e innovación para la construcción de trayectorias de vida

## Introducción

La implementación del programa de media integral tiene como objetivo generar oportunidades que les permitan a los estudiantes de ciclo cinco explorar sus intereses vocacionales y fortalecer sus competencias básicas socio-emocionales, de tal manera que les permita concretar su proyecto de vida y continuar con su proceso de formación en la educación superior. En este sentido, se va a describir cuál ha sido el impacto de este programa en la comunidad educativa del Colegio Diego Montaña Cuellar IED en el periodo comprendido entre los años 2016 y 2018.

Después de ocho años de implementación del programa en el colegio es necesario cartografiar su impacto dentro de la media integral para ver cómo estos han beneficiado tanto a los estudiantes como a sus familias. Y es que la valoración de los cambios producidos nos permite evidenciar los efectos a mediano y largo plazo en la comunidad educativa y a su vez establecer una ruta que dirija la estrategia y fortalezca los hallazgos positivos.

Por ello, es mi interés sistematizar la experiencia de la media integral en el Colegio Diego Montaña Cuellar IED y así poder identificar los saberes adquiridos, reconstruir la experiencia e interpretar el sentir de sus protagonistas para finalmente hacer recomendaciones que permitan modificar nuestra comunidad educativa. En palabras de Jara, Torres, Zúñiga y González (2000) “Maestros innovadores, profesionales prácticos y trabajadores comunitarios acuden hoy a la sistematización como estrategia para reconstruir, comprender y transformar sus prácticas” (p. 2).

## Reconstrucción de la media integral en el Diego Montaña Cuellar

Este trabajo se enmarca en el enfoque cualitativo crítico, que en palabras de Casilimas es “(...) un esfuerzo por comprender la realidad social, como fruto de un proceso histórico de construcción, visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, por ende, desde sus aspectos particulares y con una óptica interna” (Casilimas, 1996, p. 11).

---

<sup>1</sup> Magister en Educación, Coordinadora del Colegio Diego Montaña Cuellar IED. Correo: cayotagrí@hotmail.com

De acuerdo con Jara (1994) para sistematizar una experiencia se requiere de tres momentos: el primero, consiste en ordenar y reconstruir el proceso vivido; desde allí es posible entonces, realizar una interpretación crítica de dicho proceso para extraer finalmente aprendizajes y compartirlos con las comunidades en donde se ha desarrollado la experiencia.

Para el primer momento, que es sobre la reconstrucción de lo vivido, se hizo uso de líneas de tiempo, de registro documental, de matriz LOFA y de narrativas de docentes y estudiantes de media que han vivido las experiencias. En el segundo momento, que refiere a la interpretación crítica, se establecieron categorías de análisis de currículo (saber hacer), saberes emociones, recursos y apoyo organizacional a partir de las cuales se establece el impacto del programa. Para el tercer momento, se establecieron las recomendaciones resaltando los impactos positivos esperados y no esperados en donde se propondrán estrategias de sostenibilidad.

## **Primer momento: Reconstruir lo vivido**

La educación media integral (EMI) es un proyecto promovido por la Secretaría de Educación del Distrito (SED) en el marco del Plan de Desarrollo “Bogotá Mejor para Todos 2016-2020”. El proyecto de desarrollo integral de la educación media se propone avanzar en la implementación de un modelo educativo que favorezca las oportunidades de exploración de los jóvenes, fortalezca sus competencias básicas, socio-emocionales y les permita desarrollar procesos de orientación con el acompañamiento de sus docentes y familias.

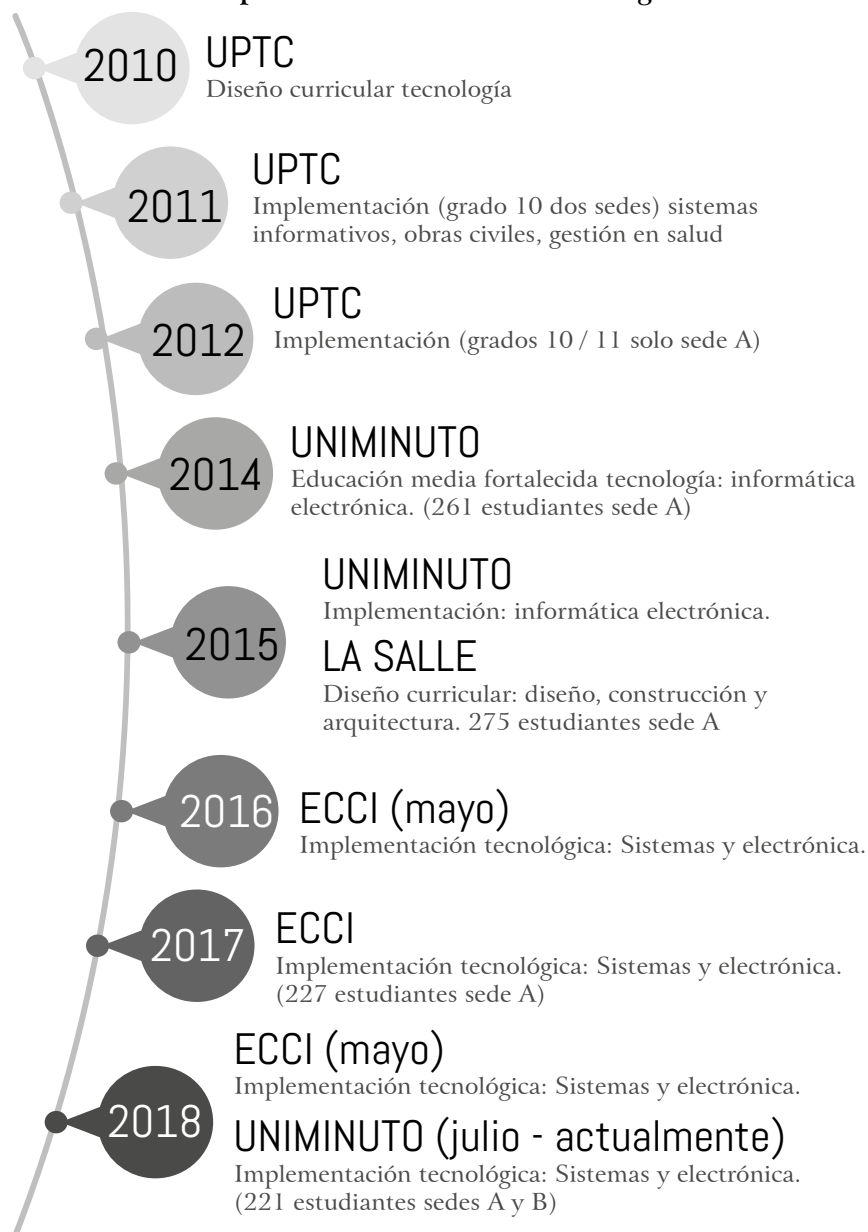
En el Colegio Diego Montaña Cuellar IED desde el año 2010 se ha venido trabajando en procesos de cualificación y articulación de la educación media con la educación superior y para ello se han establecido diversos convenios con diferentes universidades de la capital. En la actualidad (segundo semestre del año en curso) retomamos proceso con la UNIMINUTO.

Durante estos ocho años a nivel institucional se ha venido implementando el proyecto en el colegio teniendo en cuenta las recomendaciones de la SED, atendiendo al liderazgo y a las dinámicas mismas de la IED, ya que por muchos meses no se tiene el acompañamiento in situ por parte de la IES debido a las condiciones del tipo de contratación que se realiza.

Desde mi llegada a esta institución se me asignó como función la coordinación del programa de articulación de la educación de media con la educación superior, y en este acercamiento al programa me he encontrado con algunas resistencias de ciertos miembros de la comunidad educativa frente al

programa de la media integral y los énfasis que viene implementando. En la Figura 4 podemos ver la línea de tiempo del acompañamiento de las IES en el Diego Montaña Cuellar.

**Figura 4.**  
**Línea del tiempo. Educación media en el Diego Montaña Cuellar**



Fuente: Elaborada por el autor

En este sentido, como parte del informe trimestral solicitado por la SED y teniendo en cuenta el inminente cambio de universidad a partir del mes de julio del año 2018, desde la coordinación de EMI se implementó un proceso de auto evaluación a través de una matriz LOFA. Este instrumento permitió recoger las percepciones de los miembros de la comunidad educativa que han participado del programa en los dos últimos años (2016/2018), tiempo en el que nos acompañó la Escuela Colombiana de Carreras Industriales (Universidad ECCI).

El instrumento hasta el momento ha sido aplicado a la totalidad de los docentes que están a cargo del núcleo de profundización (sistemas-electrónica, dos docentes para cada énfasis). A los docentes de ciclo cinco que hacen parte del núcleo común (lenguaje, física, química, matemáticas, sociales, informática y tecnología, uno en cada sede y jornada) y a la coordinación académica y de media integral y el departamento de orientación y educación especial.

En la media integral los estudiantes se seleccionaron aleatoriamente en la lista de cada grupo (sistemas y electrónica de las dos jornadas). Se aplica a un grupo de exalumnos y a padres de familia que han pasado por ese programa en los dos últimos años, esto con el fin de ampliar la visión acerca del impacto del programa.

Una vez sistematizados los aportes dados por las personas consultadas y el registro documental, se agrupan las afirmaciones por estamentos y se correlacionan con los objetivos del Convenio 1073 y con las competencias básicas establecidas por el MEN. Como se puede ver en la figura, las dos primeras categorías responden al impacto esperado dentro de los objetivos planeados por el proyecto; y las categorías recursos y apoyo organizacional responderían a los efectos no previstos en los objetivos y que son enunciados por los consultados como factores determinantes del impacto.

Tabla 3. Ubicación estudiantes egresados 2017/2018

Categorías Análisis	Objetivos Proyecto 1073	Competencias Básicas MEN
Currículo (saber – hacer)	a. Realizar acompañamiento en Instituciones Educativas Distritales -IED, para la transversalización de competencias básicas en los grados 10° y 11°	<b>Competencias Científicas (naturales y sociales):</b> Favorecer el desarrollo del pensamiento científico, que permitan formar personas responsables de sus actuaciones, críticas y reflexivas, capaces de valorar las ciencias, a partir del desarrollo de un pensamiento holístico en interacción con un contexto complejo y cambiante.
	c. Realizar acompañamiento en IED para la cualificación de los procesos de diversificación de la educación media a través de estrategias de profundización, movilidad, circulación institucional y proyectos interdisciplinarios	<b>Competencias Matemáticas:</b> Favorecer la capacidad de formular, resolver y modelar fenómenos de la realidad; comunicar, razonar, comparar y ejercitar procedimientos para fortalecer la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y comprensiones del pensamiento matemático, relacionándolos entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido.
Socioemocional	b. Realizar acompañamiento en IED, para la incorporación de competencias socioemocionales, en los grados 10° y 11°. d. Generar una propuesta de inmersión al medio universitario para los estudiantes de grado 10° y 11°, donde se aborden competencias básicas, competencias socioemocionales y se realicen actividades de orientación socio ocupacional.	<b>Competencias Comunicativas:</b> Formar personas capaces de comunicarse de manera asertiva (tanto verbal como no verbal), reconociéndose como interlocutores que producen, comprenden y argumentan significados de manera solidaria, atendiendo a las particularidades de cada situación comunicativa.

**Tabla 3. Ubicación estudiantes egresados 2017/2018**

Categorías Análisis	Objetivos Proyecto 1073	Competencias Básicas MEN
Recursos	N. A	
Apoyo organizacional	N. A	

Fuente: Elaboración del autor.

Esta percepción se puede ampliar con la visión de los exalumnos, por ello se tomó como referencia la matriz de registro de seguimiento de exalumnos del periodo 2016 y 2017, con la cual se obtienen datos que permiten determinar su ubicación en el mundo académico y laboral. Tomando como referencia las áreas de profundización establecidas por la SED, los egresados (2016/2017) consultados se han ubicado mayormente en áreas afines a las ciencias económicas y administrativas y corresponden al 33.3%, en segunda instancia, los egresados han optado por las matemáticas, ingenierías y tecnología con un 23.8% y en tercer lugar, lenguas y humanidades con un 19 % como se evidencia en la Tabla 4.

**Tabla 4. Ubicación estudiantes egresados 2017/2018**

ÁREAS DE PROFUNDIZACION SED	%
Artes y diseño	0
Educación física y deportes	9.5
Matemáticas, ingeniería y tecnología	23.8
Ciencias naturales: biología, física y química	14.2
Lenguas y humanidades	19
Ciencias económicas y administrativas	33.3
<b>TOTAL</b>	<b>99.8</b>

Fuente: Elaboración del autor

## Segundo momento: la conceptualización de la experiencia

Partiendo de la conceptualización del MEN sobre las competencias básicas; en este sentido se puede afirmar que la implementación del proyecto 1073 en la IED les ha permitido a los estudiantes vinculados al programa fortalecer competencias básicas, específicamente las científicas, matemáticas y comunicativas.



De acuerdo con las apreciaciones de los consultados, el impacto del proyecto en la IED en lo relacionado con el saber/hacer, mostrar que, tanto para los docentes como para los estudiantes, el mayor impacto en los saberes específicos que se han desarrollado en este tiempo de implementación del proyecto. Hay que resaltar que vincular a las dos sedes favoreció para que **más estudiantes estuvieran interesados en los énfasis ofrecidos por el colegio permitiendo la consolidación del proyecto de media integral a nivel institucional.**

He aprendido a manejar programación C++ y circuitos en serie y eso cada día me motiva más para salir adelante y mejorar como persona y más adelante ayudar a otras personas en lo que necesiten (...) He aprendido a manejar programación LPP, crear páginas web, aprender a manejar Excel, las bases principales del computador (...) He aprendido a manejar simulaciones de circuitos, a integrar circuitos, de robótica y a hacer informes y explicar cada una de las problemáticas. (Matriz LOFA, 2018.)

Los estudiantes consideran que el apoyo de la universidad les permite adquirir nuevos conocimientos que los llevan a obtener un buen empleo y ubicarse en otros espacios, proyectándose en su vida laboral y social. Sin embargo, la gran mayoría de los consultados plantean que el programa se debería ampliar a otras áreas del conocimiento que sean del interés de los estudiantes. Esto se evidencia en las siguientes afirmaciones:

Hay algunos estudiantes que quizás no les interesa y si hubiera más opciones de programas quizás se interesarían más (...) es reducida la oferta de opciones, aumenta que los estudiantes no quieran escoger una carrera, por eso debería haber más opciones para que los estudiantes se interesen más (...) Que no tengan más áreas de interés para los estudiantes (Matriz LOFA, 2018.)

Pese a que el proyecto fortalece competencias básicas, es una necesidad sentida que la IED actualice la caracterización de la población para que los énfasis atiendan a los intereses vocacionales de los estudiantes. Evidentemente, el deseo de continuar con la formación a nivel profesional está en los jóvenes, sus inclinaciones se dirigen a otras áreas de profundización como se evidencia en la imagen 3 y en la Matriz Lofa.

Con relación a los saberes socioemocionales, segunda categoría establecida para este análisis, se evidencia la incorporación de éstas en el currículo

y se hacen visibles en las expresiones de los estudiantes consultados cuando refieren que en su vida cotidiana, la vivencia de valores como la responsabilidad, la toma de decisiones y las relaciones inter e intrapersonales han sido fortalecidas por el proyecto.

Aprendí a usar mi creatividad (...) He aprendido a compartir con otros grupos (...) Aprendí de responsabilidad (...) He aprendido a madrugar y balancear mi tiempo (...) Tener la capacidad de hacer las cosas por nuestros propios medios (...) Aprendí a ser más compañerita (...) Yo me siento feliz con lo que estoy estudiando y la profesora es muy buena persona y cada día me levanto para venir a este colegio y aprender y valorar mi trabajo y aprovechar las expectativas como persona (...) Me siento bien en el énfasis que escogí, me ayuda bastante (Matriz LOFA, 2018)

Se evidencia que en el departamento de educación especial dentro del programa de inclusión los estudiantes con discapacidad se sienten motivados y comprometidos lo cual muestra que el programa fortalece al estudiante y su familia en su proyecto de vida.

Acercar a los estudiantes al mundo universitario a través de las actividades de inmersión es otro de los aciertos que los consultados resaltan, ya que visibiliza a la universidad en el territorio como un referente y a los estudiantes les proporciona un acercamiento a la vida universitaria generando procesos reflexivos en cuanto a su futuro académico y profesional.

Cuando fuimos a la universidad nos ayudaron a relacionarnos con el ambiente de la universidad (...) Me hace pensar qué carrera estudiar o qué hacer con mi vida en el futuro (...) La universidad sirve un poco ya que ayuda a tener como una idea de lo que uno quiere estudiar (...) Me ha ayudado a establecer de una mejor manera mi carrera profesional (...) Tener conciencia con respecto a la carrera de mi vida (Matriz LOFA, 2018)

Teniendo en cuenta que nuestro PEI le apunta al fortalecimiento de proyectos de vida, se hace necesario que los procesos de semi inmersión sean incorporados a las dinámicas de la IED, aprovechando el equipo de orientación con que se cuenta. Es imperativo que estas acciones permeen los procesos de formación en los demás ciclos y que los estudiantes, al llegar al ciclo cinco, tengan claridad frente a sus inclinaciones vocacionales y profesionales.

En el análisis de la información surgen dos categorías que no se pueden vincular directamente con los objetivos del proyecto 1073: Los recursos y el apoyo institucional. De forma reiterativa e insistente los estudiantes cuestionan la calidad y cantidad de equipos por aula y el material didáctico requerido para los ensambles. Los estudiantes afirman que el material de trabajo afecta el desarrollo del programa, la motivación de los estudiantes disminuye ya que los costos pasan a ser asumidos por los estudiantes y sus familias.

Se podría mejorar los estudios si el colegio ayudara con los materiales (...) Que el colegio nos permita los materiales necesarios para los proyectos (...) Debe mejorar el compromiso con los materiales ofrecidos por la institución (...) Tener más computadores, cargadores para la sala de sistemas (...) No se realiza un buen trabajo sin un computador apropiado (...) Falta mantenimiento a los computadores y equipos y el acceso a internet (Matriz LOFA, 2018.)

Si es una política enmarcada en el Plan de Desarrollo “Bogotá Mejor para Todos 2016-2020” vale la pena cuestionarse: ¿Por qué razón desde la SED están restringidas las dotaciones para algunas instituciones vinculadas al proyecto? Y ¿Por qué dentro del presupuesto institucional no se prioriza este proyecto para garantizar los recursos que permitan la ejecución de este?

Finalmente, en la categoría de apoyo organizacional se debe destacar que para la comunidad educativa las fortalezas del proyecto radican en la idoneidad de los docentes vinculados al proyecto, en el trabajo articulado y consensuado con la universidad y los docentes del ciclo cinco. Además de un currículo y un plan de aula actualizado y contemporáneo con las nuevas perspectivas tecnológicas, laborales y sociales. Destacan también, la presencia constante de la ECCI, el seguimiento de los acuerdos realizados en las reuniones con los pares académicos, en donde se integraron procesos que se venían adelantando a nivel institucional y el material de apoyo ofrecido por la universidad.

Se ha logrado un trabajo articulado, lo cual se evidencia en la actualización del plan estudios de EMI y el diseño curricular e implementación de la asignatura proyecto que se realizó atendiendo a las necesidades del colegio y en acción conjunta con los pares académicos de la universidad y se destaca el ejercicio que se inició este año en cuanto a la socialización del Proyecto Interdisciplinar (PI) y el proyecto EMI, para generar desde allí, estrategias que permitan su implementación a nivel institucional. En este proceso de socialización y reconocimiento de acciones propias de cada proyecto en la educación media, los docentes afirman que fue notorio el apoyo y el trabajo en equipo

con los pares académicos de la universidad atendiendo a las necesidades institucionales.

En este aspecto, los docentes también cuestionan el impacto del programa en la comunidad educativa, afirmando que no es el esperado teniendo en cuenta los años que se viene implementando, en afirmaciones como:

Se evidencia resistencia por parte de muchos miembros de la comunidad educativa frente al énfasis institucional (...) Es un programa sin impacto en el SIE ya que no son asignaturas que afectan la promoción de los estudiantes y al no ser obligatorias, algunos estudiantes no las asumen con la misma responsabilidad y empeño (...) Se evidencia en el aumento en el porcentaje de inasistencia y deserción del programa. (Matriz LOFA, 2018)

Las acciones articuladas son las que permiten la fluidez en la implementación, sin embargo, vuelvo a cuestionar por qué siendo un proyecto definido en el plan de desarrollo, los procesos de contratación de las IES con la SED se ven fracturados por largos periodos de tiempo. ¿Por qué el cambio constante de universidades? Esta falta de continuidad afecta el acompañamiento y la credibilidad del programa y hace que la IED deba incorporar acciones y asumir decisiones que no son de su competencia. Asimismo, desde la IED se hace necesario generar acciones que permitan vincular el proyecto al SIE.

## Tercer momento: Recomendaciones

En cuanto a lo curricular:

1. Generar acciones que permitan la apropiación y reconocimiento del programa de la media integral en las dos sedes y jornadas, ya que no se percibe incorporación de este.
2. Fomentar el diálogo pedagógico entre los docentes del énfasis y los docentes del núcleo común.
3. Potencializar el proyecto PI como herramienta pedagógica que permita la apropiación de los saberes que desde cada campo del conocimiento se desarrollan.
4. Vincular el programa en el SIE de una manera más explícita y articulada con las áreas del núcleo común.

5. Fortalecer el contenido curricular de la asignatura proyecto en los dos grados y continuar en el proceso de articulación con el PI.
6. Generar salidas pedagógicas que orienten al estudiante frente a su ubicación en el sector productivo de acuerdo con los énfasis

En lo vocacional: es necesario que desde el departamento de orientación en los ciclos 3 y 4 se genere un plan de acción que oriente a los jóvenes y sus familias en el énfasis que ofrece la IED.

## Referencias bibliográficas

- Casilimas Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: Subdirección de fomento y el desarrollo de la educación superior.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. San José: Alforja.
- Jara, O., Torres, A., Zúñiga, M. M., y González, E. C. (2000). *Sistematización de experiencias. Búsquedas recientes*. Bogotá: Dimensión educativa.
- Yotagrí, E. (2018, noviembre, 10-15). *Entrevista con Matriz Lofa a estudiantes de décimo y once*.



# Sistematización del proceso de transformación curricular del colegio I.E.D Leonardo Posada Pedraza.

Jorge Leonardo Gómez Hernández<sup>1</sup>

Nodo: Investigación e innovación para la construcción de trayectorias de vida

Este documento describe el proceso realizado en la sistematización de la experiencia de transformación del currículo del énfasis de diseño y construcción de prototipos tecnológicos en el Colegio IED Leonardo Posada Pedraza entre los años 2013 al 2016. Para alcanzar este objetivo se incluyeron tres momentos, en la primera etapa, se conformó el grupo de sistematización, se planteó el eje de esta y se diseñaron y validaron los instrumentos de recolección de información, en coherencia con las categorías de: origen del currículo y planeación curricular, currículo formal, currículo en uso y la crítica del currículo; planteadas por Posner (2005) como una propuesta de análisis curricular. En la segunda etapa, se procedió a realizar la revisión documental de los distintos tipos de actas institucionales, se hizo un grupo focal con alumnos y exalumnos actores de la experiencia y entrevistas al coordinador de educación media y a los maestros del área de tecnología e informática. Los textos producto del trabajo de campo se sometieron a un proceso de selección, organización, clasificación y análisis de la información. En la tercera etapa, se realizó el relato crítico de lo que ha sido el proceso de transformación del currículo en el énfasis de diseño y construcción de prototipos en el Colegio IED Leonardo Posada Pedraza.

Esta investigación se planteó desde un enfoque histórico y hermenéutico ya que buscaba reconstruir la experiencia del proceso de transformación del currículo que se ha dado a través del tiempo en el Colegio IED Leonardo Posada Pedraza. Aunque no solo buscaba reconstruirla sino interpretarla y darle el sentido desde la mirada propia de los actores o de quienes han participado y aún participan de ella. Así mismo, el tipo de investigación se enmarca en la sistematización educativa de carácter descriptivo interpretativo. Ya que en un primer momento busca describir la experiencia para poder después descubrir su lógica, indagar y analizar los sentidos que han dado los actores a su práctica.

En la metodología de investigación, se constituyó una muestra poblacional de tipo intencional, en la que el criterio de elección de las fuentes se estableció en llevar como mínimo 7 años en la institución (análisis documental:

---

<sup>1</sup> Ingeniero Industrial. Magister en Educación. Docente de tecnología e informática del Colegio Leonardo Posada Pedraza IED. Correo: ing.industrial.lego@gmail.com.

actas de consejo directivo, académico. Grupo focal: alumnos y exalumnos. Entrevistas: directivo docente, coordinador de media y docentes de aula regular). Para lograr esto, se estructuraron tres momentos de sistematización: 1. Planeación de la sistematización (constitución de equipo, planteamiento del objetivo y eje, diseño y validación de instrumentos). 2. Recuperación, análisis e interpretación de la experiencia (aplicación de instrumentos, recopilación, ordenamiento, clasificación, selección y triangulación por fuente e instrumento de la información). 3. Descripción y recuperación de la experiencia (interpretación crítica de la experiencia, construcción del relato y socialización de aprendizajes).

## Resultados y Hallazgos

La reconstrucción de la experiencia toma como referente de análisis curricular propuesto por Posner (2005), el cual conduce a un trabajo más cercano a la reflexión profesional, que a la simple enumeración de un saber técnico. El proceso de análisis curricular, desde esta óptica, intenta explorar los siguientes ítems: orígenes del currículo y del plan curricular, currículo formal, currículo en uso y la crítica curricular. A continuación, se describirá y ordenará la experiencia desde cada ítem.

## Documentación y orígenes del currículo.

Corría el año 2013 y el Colegio IED LPP inicia el proceso de articulación del área de tecnología e informática con la IES Instituto Técnico Central La Salle, dicho proceso inicio con una fase diagnóstica del currículo del colegio, como recuerda Fanny Ramírez, coordinadora de media del colegio:

(...) se inició toda la parte de acople y presentación del contrato que había convenido con la secretaria y esta institución, y ya todo el 2013 fue un trabajo de etapa diagnóstica para ellos, acerca de cómo se encontraban a la institución y también la parte de organización junto con las directivas, inicialmente con la coordinación de media, con las coordinaciones académicas, el rector y algunos de los maestros que ya venían trabajando el énfasis de prototipos tecnológicos para hacer una revisión del currículo (...). (Ramírez, comunicación personal, noviembre de 2018)

Si bien, el acuerdo contemplaba actividades específicas en las que se enunciaba la conformación de pares académicos que se requerían para desarrollar las actividades objeto del convenio, así como para la revisión de los proyectos educativos institucionales (PEI), la transformación curricular y el sistema de



evaluación del colegio, para los docentes del área como David Vargas el proceso de diagnóstico se realizó de otra manera.

(...) Inicialmente se trató de hacer una concertación, digámoslo así, en el momento de la integración de los currículos, tanto el currículo que proponía el Técnico Central como el currículo que se había construido en la institución, sin embargo y después de arduas discusiones con los directivos del Técnico Central, pues prácticamente fue una imposición del currículo lo que se hizo, dejado un poco de lado el trabajo que se había realizado dentro de la institución (...). (Vargas, comunicación personal, noviembre de 2018)

La comunicación en doble vía se desligaba de los procesos de mediación entre colegio y universidad, a pesar de ser dos instituciones con autonomía pedagógica y curricular, el llamado del colegio hacia la IES fue el de la mediación de los criterios para establecer parámetros de transformación del currículo en el proyecto de educación media al que se habían vinculado las partes, sin obtener una respuesta asertiva de parte de la IES.

## El currículo formal.

En este apartado se exponen los hallazgos realizados en el currículo formal que proponía la IES Instituto Técnico Central al colegio, si bien cuando hablamos de lo formal nos referimos al currículo escrito, documentado en diagramas de alcance y de secuencia, programas de estudios, guías curriculares, esquemas de rutas, estándares y listas de objetivos (Posner, 2005). (Revisar la Tabla 5 y Tabla 6).

**Tabla 5. Transformaciones curriculares**

Transformación	Características	Observación
Asignaturas del énfasis	Núcleo específico: Lógica de programación Introducción a la computación Introducción a la ingeniería Diseño Electrotecnia Núcleo Común: Taller de matemáticas. Taller de física.	Adaptación de las asignaturas al modelo pedagógico de la IED Leonardo Posada Pedraza (Enseñanza para la comprensión).

**Tabla 5. Transformaciones curriculares**

Transformación	Características	Observación
Docentes	Contratación de docentes de núcleo específico: Ingeniero Mecatrónico. Ingeniero de sistemas.	Julio de 2014- ingreso de dos ingenieros al área de tecnología e informática.
Jornada	-Se iniciaría el trabajo de clases de énfasis en contra jornada, es decir los estudiantes de cada Jornada (mañana y tarde) tomarían sus clases de énfasis en jornadas opuestas.	- Ampliación de las raciones del comedor escolar para alumnos que inician el ciclo de educación media. - Adecuación de espacios académicos.
Prácticas en talleres y laboratorios	Salidas de prácticas pedagógicas en instalaciones de la IES a talleres. (Diseño asistido, Lógica de programación, electricidad, mecánica).	El Colegio no contaba con las instalaciones para la realización de prácticas en aula-taller especializadas, se pactó la realización de prácticas una vez al mes.
Camisa énfasis	Aprobación de concejo académico para que los estudiantes al ingresar al énfasis usaran una camisa que los caracterizara como estudiantes del énfasis.	Camisa tipo polo, color negro, con los símbolos institucionales y del énfasis.
Vocacional en tecnología	Proceso vocacional con estudiantes que terminan el ciclo de educación básica (Grado 9°). -Incluir la catedra vocacional como exploración al énfasis -Talleres vocacionales por parte de orientación escolar.	- El estudiante de grado 9° asiste a 4 bimestres académicos, donde explora asignaturas del énfasis de prototipos tecnológicos además de asistir a talleres vocacionales con el acudiente y de manera individual.
Acreditación	El convenio incluía la obtención de créditos académicos homologables en programas universitarios de ingeniería.	El trabajo realizado en el transcurso del ciclo educación media, sería evaluado para obtener créditos académicos.

Fuente: Datos encontrados en la revisión documental realizada para los fines de esta investigación.

## El currículo en uso

A continuación, relataremos cómo se incorporó el currículo a las prácticas de enseñanza reales en el contexto del colegio. Para Posner (2005), se concibe el currículo en uso cuando se pasa de la teoría a la práctica como resultado

de la aplicabilidad y utilidad de este. En la construcción, las voces de los estudiantes que actualmente se encuentran en grado 11° y los exalumnos de las promociones 2015 y 2016 que participaron en el grupo focal, hacen evidentes los requerimientos temporales, físicos y organizacionales, los valores que estuvieron incorporados y los costos y beneficios asociados a las transformaciones curriculares que experimentaron.

Las experiencias vividas por los actores en la aplicación del currículo concurrían en el devenir pedagógico de las dinámicas del colegio. Estas transformaciones curriculares, en efecto, no solo se deben analizar desde un enfoque asignaturista ya que estas acontecían desde la multiplicidad de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyeron a su aplicación, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica la política del proyecto 891 y llevar a cabo el proyecto en el contexto institucional.

La realización de las prácticas académicas se caracterizó por sucesos que describiré a continuación:

- Las dinámicas de los colegios públicos de Bogotá están sujetas a la planeación decretada por mandato del ente territorial (Secretaría de Educación del Distrito) lo que restringe la autonomía institucional en la realización de actividades de su currículo, al tratarse de un currículo con una dinámica de movilización institucional para la realización de prácticas específicas en instalaciones externas al contexto local (Bosa, El Recreo); la logística implicada para movilizar 120 estudiantes aproximadamente, recortaba los tiempos efectivos de práctica específica.
- Las actividades extracurriculares planeadas y no planeadas en el calendario escolar (izadas de bandera, reuniones de maestros, ausentismo de maestros, etc.) interrumpen el desarrollo de las sesiones programadas en contra jornada con los estudiantes del énfasis, disminuyendo las sesiones programadas por año equivalentes a 40 sesiones x 2 horas c/u, según Decreto 1850 de 2002 Artículo 11, el cual relaciona las características del tiempo que dedicarán los docentes al cumplimiento de su asignación académica y a la ejecución de actividades curriculares complementarias en el establecimiento. Si bien la normatividad es explícita en el tiempo de dedicación, diversos estudios demuestran que las prácticas de los profesores siguen estando prisioneras del tiempo al desenvolverse bajo un sistema rígido de clasificación, secuencia y de orden. Martinic (2015) argumenta que no existen grandes cambios en la forma de organizar y gestionar el

tiempo en las escuelas, lo que afecta el logro de mejores aprendizajes que la educación necesita.

- El gran flujo de estudiantes en aulas regulares de clase dispuestos por la política de cobertura educativa es de aproximadamente 1800 estudiantes por jornada dispuestos en 36 aulas regulares, al no contar con espacios de aulas – taller especializadas para las clases propuestas, disminuía la posibilidad para el desarrollo de conceptos abstractos contemplados en los contenidos temáticos de cada asignatura del currículo.
- Se reglamenta por medio del acuerdo número 9 de 19 de noviembre de 2014, el proceso de evaluación para la certificación de créditos académicos y la homologación de estos. Sin embargo, para la promoción 2014, no fue posible el otorgamiento de créditos académicos ya que este año fue denominado año de transición de la malla curricular y no cumplió con los parámetros establecidos, para los siguientes dos años (2015 y 2016), la acreditación de estudiantes no alcanzó el impacto esperado, a pesar de cumplir con los tiempos establecidos para la acreditación, en los exámenes finales y práctica aplicada los estudiantes del colegio no alcanzaron el estándar esperado como nota aprobatoria (3,5), el impacto en el alcance de este objetivo planteado en el convenio fue aproximadamente del 2%.

Ahora bien, las dinámicas coexistidas por los actores durante los dos años, a pesar de no haber alcanzado la acreditación, los involucró en actividades pedagógicas que valoran como positivas dentro del proceso. David Porras egresado en el año 2016, actualmente estudiante de ingeniería de sistemas en la Universidad de Cundinamarca, resalta la humildad y el compañerismo como valores fomentados en el desarrollo de las clases:

(...) además de los valores y de las enseñanzas pues una de las cosas que encontré en el énfasis fue la humildad y compañerismo, en serio no es un valor, pero la humildad muchas veces, uno no trae materiales, no tenía dinero para comprarlos o poder conseguirlos entonces había personas que como que le brindaban o le daban una ayuda, ...también el trabajo en equipo fue una parte fundamental porque aprendimos a convivir con nuestras diferencias (...). (Porras, comunicación personal, noviembre de 2018)

La escuela es una unidad de convivencia en las que interaccionan diferentes grupos o estamentos humanos: profesores, alumnos, familia y sociedad (Ortega, 1997), en concordancia al anterior planteamiento el Colegio IED

Leonardo Posada Pedraza postula su PEI como “Comprensión de saberes para el ejercicio de la autonomía y formación de ciudadanos con responsabilidad social y liderazgo”. La inmersión del estudiante en proyectos educativos como el vivenciado en la educación media, transversalmente contribuye a este fin, para Carozzo (2010), los objetivos de cualquier proyecto de aprendizaje de la convivencia en la escuela deben considerar:

- El desarrollo de acciones que propicien la instalación de relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa.
- La promoción de espacios y actividades concretas que materialicen y fortalezcan de forma consistente las relaciones entre los estudiantes, docentes y padres de familia.
- La necesaria capacitación que deben recibir los estudiantes, los profesores y los padres de familia para asumir la educación para la convivencia.
- Que los programas de enseñanza y la tutoría escolar se integren al Plan de Convivencia diseñado y se conviertan en el espacio ideal para desarrollarla.

En efecto, las transformaciones curriculares contribuyeron al ideal de estudiante del colegio manifestado en el PEI integrando el modelo curricular de educación media al manual de convivencia y al SIE de la institución.

## Discusión

La experiencia de transformación del currículo se acerca más a la definición que plantea el MEN ya que los ejes de esta experiencia giraron en torno a la definición de un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que solo apuntaron a la consecución de créditos homologables en la educación superior, convirtiéndose en la esencia misma de transformación curricular y en su forma definitiva. Visto desde esta perspectiva se deja de lado la propuesta de análisis curricular de Posner (2005), que plantea la necesidad de considerar dentro de la proyección del currículo una serie de elementos como son los fines de la educación, los actores que se involucran en ella, los discursos y dinámicas que la caracteriza, teniendo en cuenta la diversidad de factores que se relacionan al interior del currículo. Posner compara el análisis curricular con “un trabajo más detectivesco que administrativo”, es decir, más cercano a la reflexión profesional, que a la simple enumeración de un saber técnico. Para el beneficio particular de la institución, el currículo debe tener un enfoque investigativo, siempre abierto a la crítica, ajeno a la simple descripción de lo que los estudiantes deben saber o hacer.

Pero este es un camino largo y lleno de contradicciones, que por momentos podría hacer perder el rumbo al más constante de los actores de la experiencia, cambiando por momentos su destino. En el devenir del recorrido, el relato brindó rastros que llevaron a reconocer las transformaciones curriculares circunscritas en el contexto, por tanto se podrán encausar y corregir los rumbos que llevan al Colegio IED Leonardo Posada Pedraza a encontrar un fortalecimiento en su ciclo de educación media, ya no como un proyecto educativo derivado de una política pública, si no, como una propuesta real de currículo pertinente, contextualizado, flexible y participativo que apunte a la profundización en un campo del conocimiento o en una actividad específica de acuerdo con los intereses y capacidades de la población, consolidando y construyendo saberes en el ciclo de educación media.

## Referencias bibliográficas

- Corbetta p. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. (No. 303.1). McGraw-Hill.
- Fe y Alegría. (2008). *Manual para sistematizar experiencias educativas*. Bogotá, Colombia.
- Jara, O. (2006), Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento Latinoamericano. Una aproximación histórica CEAAL, *Revista La Piragua* (23), Panamá.
- Jara, O. (2008), *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Nacional (2017) *Ley General de Educación* (115, 1994)
- Porras D. (6 de noviembre de 2018). *Egresado 2016*. (L. Gómez, Entrevistador)
- Posner. G. (2005). *Análisis del currículo*. McGraw-Hill, S.A.
- Ramírez V. (6 de noviembre de 2018). *Coordinadora de Media*. (L. Gómez, Entrevistador)
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (1996). *Metodología de la investigación*. España: Edición McGraw-Hill.
- Sacristán, J. G. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Vol. 1). Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.

Torres, A. y otros. (1995). *La sistematización de experiencias: nuevas búsquedas*. En: Aportes # 44. Dimensión Educativa, Bogotá.

Torres, A. (1996). *Enfoques cualitativos y participativos de investigación social*. Bogotá: Unisur.

Vargas D. (6 de noviembre de 2018). *Docente*. (L. Gómez, Entrevistador)





# Aplicación de los elementos del Action Painting en la ampliación de estructuras de referencia experiencial en jóvenes entre 14 y 16 años.

Sandra Milena González Moncada<sup>1</sup>

Nodo: Ambientes de aprendizaje en la educación media

## Consideraciones iniciales

El texto se fundamenta en la exposición de ciertos referentes teóricos, conceptos y trabajos de investigación en donde se ha evidenciado la evolución de la educación, específicamente en el área de las artes plásticas. También, buscamos reafirmar la importancia de ampliar las estructuras de referencia experiencial a través de las artes en jóvenes de 14 a 16 años, especialmente a través del Action Painting del colegio donde soy docente. Esta práctica artística debe ser entendida como un movimiento pictórico que consiste en arrojar pintura, derramarla o dejarla caer goteando sobre el lienzo, donde su principal exponente Jackson Pollock se especializó en esta práctica libre y espontánea haciendo de la pintura una actividad creativa mediante la expresión.

Andrés Ortiz-Osés (1976), en la presentación del libro *A la búsqueda del sentido*, manifiesta la importancia del arte dentro de las prácticas educativas que llevamos a cabo como docentes. El ejercicio de interpretar el tema de la educación artística (y en este caso del Action Painting) implica adquirir la suficiente confianza para apoyarnos en las prácticas artísticas porque “(...) ellas son pragmáticamente útiles para obrar en el mundo (...)” (Daros, 2009, p. 25.) También, Ramón Cabrera (1995) en su texto *Educadores latinoamericanos del arte*, socializa el trabajo que adelantan varios docentes en Latinoamérica a partir del arte, en donde describen distintas experiencias de estudiantes que lograron por medio de esa práctica aprender a reconocer su realidad e ir favoreciendo la libertad de expresión, la sensibilización y la emoción.

Por eso, la finalidad que yo persigo como docente por medio de tales experiencias y enseñanzas artísticas, es mostrar que el interés principal de la educación artística como disciplina debe girar alrededor de cuatro conceptos: la estética, la producción artística, la historia y crítica de arte.

Visto así, en este análisis voy a utilizar los planteamientos de Eliot Eisner (1995), ya que desde su enfoque se puede explicar y comprender la importancia de las estructuras de referencia experiencial. Cito, “las estructuras de

---

<sup>1</sup> Especialista en Diseño de Ambientes de Aprendizajes. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Docente Provisional de la Secretaría de Educación Bogotá. Correo: sandramilena522@gmail.com

referencia se desarrollan más intensamente en las disciplinas del pensamiento y del sentimiento humano conocidas como artes (...)" (p. 63). Este autor refuerza la explicación acerca de la importancia de ampliar las estructuras de referencia experiencial a través de las artes particularmente con el uso del Action Painting y de sus elementos característicos, lo que permitirá aclarar que el objeto de esta práctica artística es realizar el acto de pintar de una manera diferente, y hacer de la pintura una actividad creativa mediante la expresión espontánea del estudiante. Por ello, el siguiente documento pretende dar respuesta a este interrogante: ¿Será posible que con la práctica del Action Painting, se amplíen las estructuras de referencia en jóvenes entre 14 a 16 años del Colegio Provincia de Quebec?

## El Action Painting: alcances y retos de una práctica de arte transformadora

Para lograr dar respuesta a esta pregunta llevé a cabo una presentación teórica de los elementos que componen el Expresionismo Abstracto o Action Painting, así como una explicación de lo que son las estructuras de referencia experiencial y la importancia de estas en el arte para los estudiantes. Esto, con el fin de identificar y describir cómo los elementos del Action Painting amplían las estructuras de referencia en pintura dirigiendo la investigación a jóvenes que se encuentran en la educación media de grado décimo en el Colegio Provincia de Quebec ubicado en el barrio Juan Rey.

Las inquietudes alrededor de este tema surgen por la experiencia que tengo como docente en la realización de talleres de teoría del color con jóvenes de la media integral, en donde se evidencia el desconocimiento de estos elementos y del manejo básico del arte plástico. Por consiguiente, este trabajo busca aportar a otros docentes elementos que rescaten el sentido de la educación artística en la media integral.

Este proyecto nace en el año 2009 como resultado de la licenciatura que realicé en Básica con énfasis en Educación Artística con Fabiola Rodríguez, Nubia Anzola cursada en la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Bogotá, Colombia) donde llevamos a cabo la revisión a partir de una documentación teórica relacionada con la ampliación de las estructuras de referencia experiencial a través de los elementos del Action Painting titulada: *Experiencia, jóvenes y pintura en acción*.

Del documento se concluyó que la enseñanza artística incluye una gran variedad de contenidos que se alejan de lo que es verdaderamente la educa-

ción artística y que se orientan a enseñar a los jóvenes técnicas propias de las humanidades que no contribuyen a la ampliación de las estructuras de referencia experiencial. En cambio, la práctica del Action Painting contribuye a la representación libre de las percepciones, emociones, experiencias de la realidad en que viven los jóvenes del Colegio Provincia de Quebec. Así mismo, esta práctica usada en el colegio ha potenciado el desarrollo de las capacidades artísticas favoreciendo el aprendizaje de los contenidos de la educación artística como tal. Además, el estudio permite el desarrollo de la sensibilidad y la creatividad en los jóvenes con un tipo de metodologías aplicadas en la realización de actividades artísticas (Anzola; Et Al, 2009).

Y un segundo trabajo con relación al mismo tema en el año 2010, como resultado de la especialización que realicé en Diseños de Ambientes de Aprendizaje cursada en la mencionada institución de educación superior. Un documento teórico titulado *Aplicación de las Tics y de los elementos del Action painting en la ampliación de estructuras de referencia experiencial en jóvenes entre 14 y 16 años y un ambiente de aprendizaje (AVA) denominado experiencia, jóvenes y pintura en acción II*.

Con base en las conclusiones mencionadas y en las consultas previas, se estructura el presente documento, a fin de realizar un aporte temático a las evidencias encontradas en el documento original presentado por Rodríguez, Anzola y González (2009).

## **El expresionismo abstracto, una práctica para la reflexión escolar en el Colegio Provincia de Quebec IED**

Históricamente el Expresionismo Abstracto se ha presentado como un movimiento pictórico que inició a mediados del siglo XX, caracterizado por la espontaneidad del individuo manifestada a través de la acción de pintar. Se denomina también Escuela de Nueva York, por el “(...) origen de sus primeras manifestaciones específicamente a finales de los años cuarenta y durante los años cincuenta (...)” (Hoving, 1999, p. 213). Jackson Pollock, es el principal representante de este arte, caracterizado por ser un artista que tenía la capacidad de expresar sus “(...) emociones tomadas desde lo más profundo de sí hasta mostrarlo en forma plástica (...)” (Hoving, 1999, p. 213).

Pollock fue uno de los autores expresionistas abstractos más polémicos. Con sus obras características, consolidó el Expresionismo Abstracto (Action Painting), a través de sus aportes como pintor, como artista mediante la consigna “Yo ‘Soy’ La naturaleza” (Pollock, 2007, p.202). Este artista no fue es-

critor, por lo tanto, es poca la evidencia teórica que existe de la obra de Pollock escrita por él mismo. Sin embargo, la gama de muchas de sus obras deja plasmada la evidencia de la sensibilidad, emotividad y fuerza, mostrando formas caóticas desde la vivencia misma del ser. (Pollock, 2007, p. 202).

El Action Painting se caracteriza por ser una práctica muy libre y espontánea, tanto para artistas como para no artistas.

El término se refiere a la práctica pictórica basada en la propia ejecución de la obra, en este tipo de práctica los colores combinados, abrazados, embestidos, ablandados, derretidos, arrojados en oleadas – en una gama que va del negro esmaltado al malva y a la lavanda – de sus célebres óleos llamados de ‘dril and flash’ (goteo y barrido gestual) resumen el estilo (Hoving, 1999, p. 213).

Además, es una

(...) manera de expresión libre rompe con el típico arte de usar lápiz, de usar sólo el pincel para retocar y pintar de forma perfecta. Él nos hace ver por medio de sus obras esa libertad de expresar esa emoción de caos, de desorden, de una mezcla de muchas inquietudes, etc. (Fuentes, 2008, p. 4)

Según Preckler (2003) la pintura en acción se realiza de manera vigorosa y el pintor utiliza movimientos veloces, dinámicos, es decir, se busca que la obra refleje la acción. Este tipo de pintura se materializa sobre lienzos de amplias proporciones colocados en forma horizontal, puesto que no hay espacio para los elementos de la pintura tradicional, como el caballete, la paleta, los pinceles, entre otros. “Esa forma de pintar indiscriminadamente por toda la tela (all over painting) originan cuadros que muestran una ocupación homogénea de toda la superficie (...)” (Muñoz; 2000, p. 189).

Las técnicas que se aplican en este tipo de pintura son el “dripping” y “all over painting”. El “dripping” es el goteo de la pintura que el artista deja caer sobre el lienzo de forma libre, de tal forma que van quedando las huellas de los movimientos del cuerpo del artista. (Martínez, 2001. p. 21).

## **Las estructuras de referencia experiencial en relación con la clase de artes plásticas**

En las estructuras de referencia experiencial, el pensamiento y el sentimiento humano pueden ser la herramienta que permita hacer una exploración

más profunda de dichas estructuras de referencia que tiene una persona en el campo de las artes plásticas y de la pintura. “Las estructuras de referencia se desarrollan más intensamente en las disciplinas del pensamiento y del sentimiento humano conocidas como artes (...)”. (Eisner, 1995, p. 63). En ese sentido, el simple contacto con la pintura hasta la mezcla de colores y exploración de tonalidades, la apreciación de diferentes cualidades de superficie y la textura al plasmar en el lienzo, da pautas para que una persona conozca, interprete y exprese de forma espontánea su sentir y de paso, abra puertas más allá de la teoría del arte plástico, suscitando una transformación en la experiencia artística y la visión material de la persona respecto al mundo, su familia y su contexto o lo que se denomina percepción.

“La percepción hace parte del proceso del aprendizaje artístico” (Barco, 2003 et Al, p. 34). Dentro de la percepción existen dos elementos característicos: constancias visuales que se refiere a las “habilidades funcionales que nos permiten continuar con nuestras tareas” (Eisner; 1995, p. 62); y el despliegue de estructuras cognitivas, que según Eisner, son procesos de cognición y expresión que deberían ser tenidos en cuenta en las intervenciones pedagógicas y que hacen parte del complejo proceso perceptivo. Y es que las estructuras de referencia experiencial “(...) son plantillas a través de las cuales los hombres observamos el mundo (...)” (p.63).

Entonces, al hablar de percepción encontramos implícitas las estructuras de referencia para comprender el arte plástico, de estas se despliegan estructuras como: lo formal, lo simbólico, lo estético y lo experiencial. Esta última es la que permite que el joven interiorice y exteriorice sentimientos yendo más allá de una propuesta de libertad de expresión. Y es que “las experiencias vitales del sujeto, si éstas han sido interiorizadas y almacenadas, contribuyen a una mejor resolución de los conflictos novedosos que pueden aparecer. De esa manera, las distintas experiencias particulares transformarían los procesos cognitivos de cada persona” (Murcia, 2006. p. 324). Sin embargo, para que exista la transformación de los procesos cognitivos de una persona a través de las experiencias, es importante incluir el elemento de la sensibilidad, puesto que es por medio de ella que se producen más o menos rápidamente los cambios.

## **El desarrollo de la práctica artística del Action Painting**

La investigación que se pretende desarrollar en este proyecto de carácter cualitativo es ampliar estructuras de referencia experiencial que están inmersas en la cognición como habilidades de pensamiento que se relacionan con procesos experienciales, donde se tienen en cuenta los fenómenos culturales, los constructos, las relaciones de los estudiantes en el ámbito artístico.

El trabajo que se desarrolló en la educación media arte y diseño del Colegio Provincia de Quebec IED durante el año con los estudiantes del grado décimo en cumplimiento con la Malla Curricular propuesta, han sido temas que les permitieron a los estudiantes conocer técnicas, procedimientos e instrucciones que les ayudó a tener ese acercamiento con el arte. Sin embargo, se evidenció una cierta resistencia al proceso de creación al hacer uso de sus posibilidades de expresión.

Por eso, cuando se llegó al eje temático del Expresionismo Abstracto, decidí trabajar una de sus ramas, el Action Painting, teniendo en cuenta que ya había trabajado con este eje temático y los resultados con los estudiantes fueron positivos.

Para la realización de los talleres, se inició desde el segundo semestre del año 2018, donde se realizó una profundización en contenidos temáticos, para desarrollar habilidades en los estudiantes frente a temas de pintura, tonalidades, teoría del color, conocimiento de mezclas y temas. Los temas se trabajaron a partir de tres unidades:

- Unidad 1 Teoría del Color
- Unidad 2 Gestualidad en el Arte
- Unidad 3 Uso de Materiales en el Action Painting

Lo anterior con el fin de que les permitiera a los estudiantes una formación de expresión en el arte con un sentido conceptual claro. En la siguiente tabla se hará referencia a las partes que tienen los talleres.

**Tabla 6. Información General de talleres.**

- Bienvenida.
- Presentación de la herramienta (Ubicación curricular, introducción, a quién va dirigido)
- Objetivos (General y específicos)
- Fundamentación
- Contenido (Índice de contenido)
- Temario (Elementos del Action Painting que amplíen las estructuras de referencia experiencial)
- Dinámica (Participación de todos los participantes)
- Sistema de Evaluación (Autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación)
- Plan del Curso (Manejo de conceptos, actividad del docente, tareas del estudiante y evaluación)
- Prácticas y Actividades (Galería elaborada por los estudiantes, artículos analizados por los estudiantes)
- Bibliografía
- Reforzamiento del Curso (Retroalimentación y sugerencias de textos videos, artículos, imágenes)
- Glosario.

Fuente: Elaborado por el autor

Los criterios de evaluación que se tuvieron en cuenta para esta actividad son: percibir el entorno y el arte a partir de sus cualidades sonoras, visuales y táctiles. Los estudiantes realizaron una exploración del Action Painting, con la finalidad de reconocer los elementos de este.

## Conclusiones

El diseño y la implementación de los talleres permitió que se realizaran diversos análisis de los contenidos a través de la retroalimentación, con el fin de enriquecer las metodologías y ejes temáticos mejorando así los resultados en la enseñanza y en la evaluación de las temáticas propuestas en la media de artes y diseño.

Con el taller de Action Painting se logró evidenciar un gran entusiasmo en los estudiantes que les permitió explorar fácilmente, a través de los materiales, diversas técnicas. Además, se desarrolló un ambiente inspirador, lúdico que les ayudó a hacer uso de su creatividad y de la sensibilidad sin sentir presión por los prejuicios.

Se observó la sensibilidad en la valoración de las creaciones de sus demás compañeros, donde se generaron espacios que les permitieron interactuar e

intercambiar experiencias que enriquecieron no sólo sus propios procesos sino, además, los grupales.

Se exploró de forma lúdica el uso sencillo de los elementos del Action Painting. Con este criterio se pretendió observar cómo los estudiantes van conociendo de forma progresiva estos elementos y sus beneficios en la ampliación de la estructura de referencia experiencial a partir de juegos creativos, vivencias y experiencias lúdicas.

## Referencias bibliográficas

- Barco J. y Álvarez E. (2003). *Pedagogía del arte*. Bogotá, Colombia: C.U.M.D.
- Cabrera, R. (1995) *Educadores Latinoamericanos del Arte*. Apuntes de relación, curso Congreso de pedagogía, La Habana. Cuba.
- Daros, W. (2009) *La propuesta filosófica de Richard Rorty*. Argentina: CONICET. Recuperado de: <http://williamdaros.files.wordpress.com/2009/08/w-r-daros-la-propuesta-filosofica-de-richardrorty.pdf>.
- Eisner W E. (1995). Educar la Visión Artística. En: *Educar la Visión Artística. Cómo se produce el aprendizaje artístico*, pp. 62 y 63.
- Fuentes, B. (2008). *Expresionismo abstracto*. Recuperado en: <https://jacksonpollocksigloxx.wordpress.com/expresionismo-abstracto/>
- Hoving, T. (1999). *Arte. Un ameno recorrido por cincuenta siglos de arte universal de la mano de un experto*. California: IDB Books Word wide.
- Marcuse, H.; Popper, K. y Horkheimer, M. (1967) *A la Búsqueda del Sentido*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Martínez Muñoz, A. (2000). *De La Pincelada De Monet Al Gesto De Pollock: Arte Del Siglo XXI*. Universidad Politécnica De Valencia Servicio De Publicación: Valencia.
- Pollock J. (2007). *interpretar el arte*. Bogotá, Colombia: Editorial Panamericana.
- Preckler, A. (2003). *Historia Del Arte Universal De Los Siglos XIX y XX (Vol. 1: Arquitectura, Pintura Y Escultura Del Siglo XIX, Arquitectura Del Siglo XX)*. Madrid: Editorial Complutense.







## Corolario

Este libro explora en las construcciones y prácticas de los maestros y maestras acompañados en el marco del Convenio de Asociación No. 481978 suscrito entre la Corporación Universitaria Minuto de Dios y la Secretaría de Educación del Distrito toma como referentes las elaboraciones discursivas de los maestros en tres ejes: la reconstrucción, la reflexión y la interpretación de las experiencias.

**Esta publicación se elaboró en el marco del Convenio de Asociación No. 481978 entre la Secretaría de Educación del Distrito - SED y la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.**



