

Sistematización de prácticas y experiencias educativas



Alcaldía de Medellín

Sistematización de prácticas y experiencias educativas



Alcaldía de Medellín



Alcaldía de Medellín

Sistematización de prácticas y experiencias Educativas

Este libro es producto del Contrato Nro. 4600080081 de 2019, Plan de Desarrollo 2016-2019.

Alcalde de Medellín Federico Andrés Gutiérrez Zuluaga

Secretaría de Educación Luz Marcela Gómez Omaña
Subsecretario de la Prestación del Servicio Educativo Jorge Iván Ríos Rivera
Director Técnico Mova, Centro de Innovación del Maestro Jairo Andrés Trujillo Posada

Edición y producción

Compilador y coordinador de la edición Alfredo Manuel Ghiso
Autores Piedad Ortega Valencia, Oscar Jara Holliday Alfonso Torres Carrillo, Alfredo Manuel Ghiso, Esteban Peña Ríos, Paula Marcela Molina Hincapié, Bibiana María Reyes Castaño, Carlos Andrés Londoño Agudelo, Liliana María Severino Mora, Adriana María Agudelo Quiroz, Sonia Edilma Restrepo Parra, Adriana Bohórquez Orozco, Dora Judith Almanza Pinto, Doris Berdugo Cabarcas, Ehiduara Castaño Marín, Claudia María Hincapié Rojas, Luz Doris López Ciro, Esther Lucía Duque Restrepo, Óscar Iván Jiménez Torres, John Fredy Colorado Rodríguez, Luz Adriana Bermúdez Carvajal

Diseño y diagramación Ana Milena Gómez Correa
Corrección de estilo Juan Carlos Rodas Montoya

Carátula Autor: Adriana Bermúdez Carvajal
Título: Entre-tensiones
Año: 2019
Técnica: Óleo
Foto: Mariana Morales Cadavid, Publicista, Mova

Edición: 1, 2019
ISBN: 978-958-5448-50-6
© Municipio de Medellín, 2019
Calle 44 N°. 52-165.
Medellín, Colombia
www.medellin.gov.co

Impresión: Divegráficas

Esta es una publicación oficial del Municipio de Medellín. Cumple con lo dispuesto en el artículo 10 de la Ley 1474 de 2011 Estatuto Anticorrupción, que dispone la prohibición de la divulgación de programas y políticas oficiales para la promoción de servidores públicos o candidatos. Queda prohibida la reproducción total o fragmentaria de su contenido, sin autorización escrita de la Secretaría General del Municipio de Medellín. Así mismo, se encuentra prohibida la utilización de las características de una publicación que puedan crear confusión. El Municipio de Medellín dispone de marcas registradas, algunas de estas citadas en la presente publicación, que cuentan con la debida protección legal. Toda publicación con sello Alcaldía de Medellín es de distribución gratuita.



Alcaldía de Medellín

Contenido

Presentación..... 9
Luz Marcela Omaña Gómez

Introducción 11
Faber Hernán Alzate Toro

Parte 1. Reflexiones teóricas y metodológicas 21

Los gestos de la práctica pedagógica.
Una reflexión desde la pedagogía crítica 23
Piedad Ortega Valencia

La sistematización de experiencias:
nuevas rutas para el quehacer académico en las universidades..... 37
Oscar Jara Holliday

Sabemos más de lo que sabemos.
La sistematización de experiencias educativas 53
Alfonso Torres Carrillo

Parte 2. Formación en sistematización 75

Camino del narrar y reflexionar nuestras prácticas docentes.
El desafío de sistematizar 77
Alfredo Manuel Ghiso



Alcaldía de Medellín

Parte 3. Prácticas y experiencias docentes 99**Prácticas y experiencias docentes en alteridad 101**

Cultura del cuidado: una experiencia de formación.
Sistematización de la experiencia de construcción del plan formativo
de la Institución Educativa Santa Elena 103

Esteban Peña Ríos

Paula Marcela Molina Hincapié

Bibiana María Reyes Castaño

Carlos Andrés Londoño Agudelo

Escuela sanadora, como estrategia pedagógica 121

Liliana María Severino Mora

Nodos para la inclusión. Interrelación corresponsable
y tejido de experiencias en educación inclusiva 143

Adriana María Agudelo Quiroz

Sonia Edilma Restrepo Parra

Hora caramelo. Palabra viva desde la primera infancia 159

Adriana Bohórquez Orozco

¿Cómo enseñar a leer y a escribir a los estudiantes
con discapacidad auditiva? 170

Dora Judith Almanza Pinto

Tejiendo el nosotros, nodo de investigación: una experiencia
que resignifica el ser y el hacer de los maestros y maestras
del municipio de Medellín 189

Doris Berdugo Cabarcas

Ehiduara Castaño Marín

Claudia María Hincapié Rojas

Luz Doris López Ciro

Prácticas y experiencias docentes en las matemáticas 207

Aprendiendo matemáticas en el contexto y aplicadas a la cotidianidad 209

Esther Lucía Duque Restrepo

El aula taller de matemáticas: una metodología para la participación,
la formación y la investigación 234

Óscar Iván Jiménez Torres

Prácticas y experiencias docentes en el arte 273

Con la comida sí se juega y se crea arte 275

John Fredy Colorado Rodríguez

La voz y la mirada en la interioridad de una experiencia
de investigación escolar en la institución educativa María Montessori:
Sistematización de la experiencia de construcción de una cartilla
bitácora, “Investigación cualitativa y transformación, cartilla
para primaria y secundaria” 296

Luz Adriana Bermúdez Carvajal

Reseña de los autores 321

Presentación

La Secretaría de Educación de Medellín impulsa la formación en sistematización educativa de maestros de la ciudad desde la Línea de Investigación de Mova para reconocer la importancia de la reflexión crítica y la documentación de sus prácticas.

En este sentido, el libro *Sistematización de prácticas y experiencias educativas* es el resultado de aprendizajes adelantados en los seminarios brindados por Mova, que recoge diversas reflexiones teóricas y metodológicas desde la propuesta de formación hasta las experiencias llevadas a cabo por los maestros en sus escenarios escolares y sociales.

Las sistematizaciones de maestros presentadas en esta publicación transversalizan los diferentes niveles escolares —desde preescolar hasta el grado once— y responden a los principios orientadores de la política pública de formación Mova en la que se refleja el *ser para dialogar*, el *saber para crear*, el *crear para innovar* y el *reconocer para vivir juntos*.

Este texto hace parte de las estrategias que tiene la Secretaría de Educación de Medellín por medio del Sistema de Publicaciones de Mova, Centro de Innovación del Maestro, para contribuir en el mejoramiento de la calidad de la educación con la formación de los docentes y la producción de conocimiento con escritos de maestros y académicos en aras de la recuperación de saberes pedagógicos y transformaciones relevantes en los contextos educativos.

Sistematización de prácticas y experiencias educativas es una excusa para que los educadores y académicos reflexionen acerca de la adquisición de aprendizajes llevados a cabo por los maestros como producto de ejercicios escriturales que buscan incidir en los ambientes educativos y en la labor docente.

Luz Marcela Omaña Gómez
Secretaria de Educación

Introducción

Este texto ha sido producto del acompañamiento del profesor Alfredo Ghiso, quien ha venido implementando diversos seminarios de sistematización con maestros de instituciones educativas de la ciudad, en el marco de la línea de investigación educativa de Mova, de la Secretaría de educación de Medellín. La línea de investigación educativa ha querido apoyar y formar en ejercicios de sistematización a maestros en aras de contribuir al paso de sujetos portadores de saber pedagógico a sujetos productores de saber, puesto que el saber pedagógico solo existe en la medida que se pueda adelantar su gramática, su escritura, y pueda ser objeto de circulación, esto es, de publicación y difusión. Así mismo, el texto ha sido producto del diálogo y colaboración que el profesor Ghiso ha llevado a cabo con académicos que gozan de un capital educativo y simbólico relevante, y que vienen aportando de manera sustantiva en sistematización de experiencias y prácticas educativas, sociales y comunitarias en América Latina.

La sistematización como modalidad de investigación comporta un lugar central en América Latina a partir del decenio de 1980 en el campo de la educación popular y, a partir de allí, se ha extendido a otros campos hasta el punto de que actualmente es una modalidad relevante en el ejercicio de maestros en su vida del mundo escolar, en su cotidianidad, al igual que en el quehacer de otros actores académicos y sociales. Es uno de los aportes fundamentales al campo del saber de occidente desde nuestra región, que junto con la investigación acción participativa propuesta en sus inicios por Orlando Fals Borda se han convertido en referentes fundamentales del hacer y, como expresa Boaventura de Sousa Santos, de una epistemología del Sur.

La sistematización permite que diversos actores puedan llevar a cabo un proceso de reflexión y recuperación crítica de la práctica o experiencia que han adelantado en sus diversos contextos o lugares de trabajo, contribuyendo a la visibilización, mejoramiento y transformación de los procesos y prácticas, posibilitando así la adquisición de aprendizajes y la comunicación o circulación de ellos. En tal sentido, la sistematización se viene convirtiendo en una modalidad de investigación necesaria para recuperar las experiencias y prácticas de diferentes actores sociales o educativos y, siguiendo al profesor Oscar Jara quien escribe en este texto, para adquirir una serie de beneficios sustantivos: (1) apropiación crítica de las propias experiencias;

(2) obtención de aprendizajes en aras de su mejoramiento; (3) posibilidad de un dialogo reflexivo y crítico en el campo de la educación; (4) generación de saber, conceptualización y teorización de la realidad educativa; (5) orientación en el establecimiento de políticas públicas educativas; y (6) contribución al ejercicio de hacer memoria.

Los maestros, entonces, desarrollan acciones y prácticas educativas y sociales relevantes en el desempeño de sus roles que a veces se desconocen, son desvalorizadas, consideradas minoritarias o hacen parte de lo que podría ser, siguiendo a Boaventura de Sousa, una sociología o gramática de las ausencias, pero que allí están esperando al maestro para que pueda dar cuenta de ellas, en aras de abrir un campo de posibilidades con su documentación y sistematización, de igual manera, en aras de mejorar lo establecido, de transformar la realidad y contar con los diferentes aspectos o beneficios arriba señalados. El profesor Ghiso, precisamente señala en este texto que “el saber pedagógico fundado en la reflexión y experiencia de maestros está siendo deshecho por disposiciones, normas y teorías provenientes de campos disciplinares ajenos y opuestos a toda construcción pedagógica. Estas tendencias enajenantes del saber y de la práctica docente no solo son administrativas, también son orientaciones simbólicas y políticas (...)”. Se trata entonces de habilitarlo en cuanto tal, como sabiduría, como un saber necesario en la escuela y en la vida de los maestros.

De lo anterior, que la estrategia de sistematización se presenta como un agenciamiento que los maestros y demás actores sociales pueden habilitar en aras de llevar a cabo un ejercicio sistemático y reflexivo sobre su quehacer, sobre su práctica educativa, pedagógica y social. Los maestros bien pueden ejercitarse e implementar el ejercicio de sistematización sin que ello desdibuje su rol establecido, esto es, sin que desdibuje la enseñanza y la práctica pedagógica misma. Es sabido que hay una especie de tensión entre quienes consideran que los maestros deben dedicarse a enseñar y no a indagar o investigar, en una suerte de dualismo trasnochado; un dualismo grato a Descartes cuando introducía la separación entre la res extensa y la res cogitans, situando así un pensamiento disyuntivo que ha acompañado por mucho tiempo a occidente. La sistematización permite adelantar el paso a un ejercicio conjuntivo donde la misma práctica pedagógica que realiza el maestro puede ser objeto de documentación, de indagación, en una suerte de práctica pedagógica sistematizada.

Ahora bien, el texto propuesto aquí está estructurado en tres partes: en la primera se presentan reflexiones teóricas y conceptuales de académicos invitados a participar

en el texto; en la segunda parte se presenta el proceso de formación adelantado por el profesor Alfredo Ghiso con maestros de escuela y agentes educativos; y en la tercera parte se presentan las sistematizaciones llevadas a cabo por dichos maestros y agentes educativos.

En la primera parte, titulada *Reflexiones teóricas y metodologías* se proponen tres artículos de académicos que han incursionado de manera decidida en el tema de la sistematización. La profesora Piedad Ortega desarrolla una reflexión sobre la práctica pedagógica desde la pedagogía crítica que lleva por nombre *Los gestos de la práctica pedagógica. Una reflexión desde la pedagogía crítica*, valorizando fundamentalmente la tradición española en cabeza de Fernando Bárcena y de Joan- Carles Mélich, al igual que la latinoamericana con Paulo Freire. Se trata de insistir en la práctica como una “acción intencionada de formación”, y un ejercicio de reflexión no solo epistemológico sino, de igual manera, ético y político; como una fuerza instituyente que posibilita la creación y recreación de los maestros. Al final, propone una Guía temática sustantiva para la narración o reflexión de la práctica pedagógica, la cual se convierte en una orientación relevante en el quehacer de los diferentes actores escolares y sociales.

El artículo titulado *Sabemos más de lo que sabemos. La sistematización de experiencias educativas*, del profesor Alfonso Torres Carrillo, da cuenta de manera adecuada y plausible del proceso de sistematización, de su aporte a una epistemología del Sur, de los argumentos a favor de la sistematización, de su sentido, sus aspectos característicos y el procedimiento o ruta metodológica de orden cualitativo que los actores escolares o sociales pudieran recurrir para documentar y narrar de manera crítica las prácticas adelantadas. Así, se tiene un utillaje teórico y metodológico relevante en el ejercicio de la sistematización que bien se debería conocer en tanto carta de navegación a la hora de adelantar un ejercicio de sistematización. El profesor Torres es un referente fundamental a la hora de tratar de comprender acerca de sistematización y de querer implementar procesos de reconstrucción y reflexión crítica en los diferentes escenarios.

El profesor Oscar Jara propone una reflexión de formación en sistematización titulada *La sistematización de experiencias: nuevas rutas para el quehacer académico en las universidades*, relacionada con la función de extensión o acción social de las instituciones de educación superior. Propone la formación en sistematización y el ejercicio multiplicador de los actores académicos y sociales dada a partir del 2013,

en tanto “primer proyecto interuniversitario” adelantado. Establece el sentido de la sistematización, su aproximación plausible y una ruta metodológica rigurosa y sentida en el ejercicio de sistematización. Se contrapone ésta al activismo, a la elaboración de informes descriptivos, a un sentido unidisciplinar, y se agencia un argumento interdisciplinar y transdisciplinar, esto es, el dialogo de saberes donde lo popular o social tiene un lugar esencial. La reflexión es de cara a las instituciones de educación superior, pero ella es aleccionadora de la práctica educativa en las escuelas y por parte de maestros. La reflexión del profesor Jara es una lectura obligada para ganar en comprensión, análisis y puesta en punto de procesos indagativos e investigativos, de procesos de sistematización.

En la segunda parte, *Formación en sistematización*, el profesor Alfredo Ghiso presenta la formación implementada en sistematización bajo el título *Caminos del narrar y reflexionar nuestras prácticas docentes. El desafío de sistematizar*. El artículo busca recuperar la formación en sistematización llevada a cabo durante varios seminarios en Mova y su línea de investigación educativa, en aras de recuperar prácticas y experiencias educativas por parte de maestros, establecer las tensiones y dificultades presentadas y las formas de enfrentarlas, al igual que orientaciones en torno a la sistematización. Se reconoce el carácter pluralista o polisémico de la sistematización, mas se arriesga a establecer un concepto descriptivo y operativo al respecto, y adelanta la puesta en escena de dos etapas del proceso de formación en sistematización (una introductoria relacionada con el término de experiencia y con las condiciones en qué se desarrollan las prácticas y experiencias y, otra, de repaso y revisión de los pasos dados al momento). La sistematización conlleva compromiso e imaginación para pensar en otra epistemología y en la superación de los límites que se anteponen a ella y a la misma labor de los maestros. Al final el profesor Ghiso, quien es una autoridad y un referente fundamental en el campo investigativo, enuncia los componentes e invariantes del proceso de sistematización y expresa que “construir saber pedagógico y poder compartir lo que nosotros sabemos sobre nuestras prácticas, cobra sentido si asumimos el propósito de recrearnos, de cambiar (...) y de ganar en autonomía”. Hay entonces en este artículo un itinerario, una ruta en el acompañamiento a maestros de la ciudad de Medellín, y en este caso, se ve el resultado de la formación epistémica, conceptual, metodológica y política en las sistematizaciones propuestas en este texto por los maestros y enunciadas en el siguiente apartado.

De lo anterior, que en la tercer parte se presentan las sistematizaciones adelantadas por los maestros, las cuales se proponen en los siguientes compendios: *Prácticas y experiencias docentes en alteridad*, *prácticas y experiencias docentes en las matemáticas y prácticas y experiencias docentes en el arte*. En *Prácticas y experiencias docentes en alteridad* se establecen diversos trabajos. Inicialmente, la sistematización titulada *Cultura del cuidado: una experiencia de formación*, sistematización de la experiencia de construcción de un Plan Formativo, el cual da cuenta de la construcción y agenciamiento de una ética del cuidado en la institución educativa de Santa Elena; una institución de un contexto rural, que se viene transformando rápidamente por el contacto con lo urbano y las dinámicas propias de la vida contemporánea. Se trata de una experiencia en acompañamiento de la fundación Nutresa, la Universidad Eafit, del Colegio Montessori y la Secretaría de Educación (empresa privada, universidad y colegio privado e institución oficial). Se documenta avances al respecto en la institución, y se da cuenta, a su vez, de las dificultades y la tensión en que ha entrado en relación con las políticas de calidad y la singularidad del contexto. De allí, que se observe que “hay un largo camino entre la prédica institucional de una ética del cuidado y su consolidación como cultura efectiva, como ethos característico de la comunidad educativa”. Es una sistematización que da cuenta de una estrategia de ciudad de la cual hay que aprender y valorar su incidencia en los procesos escolares e institucionales, puesto que se tiene aquí un “caso particular de lo posible”.

Otro trabajo del compendio *Prácticas y experiencias docentes en alteridad* es el que lleva por título *Escuela sanadora, como estrategia pedagógica*, de la profesora Liliana María Severino Mora, quien presenta una propuesta esencial para la escuela en tanto pretende, la implementación de estrategias artísticas, pedagógicas, terapéuticas y otros aspectos de prevención y sanación con el ánimo de favorecer el aprendizaje, la integración y la sana convivencia en varios contextos educativos de la ciudad. La Escuela sanadora como estrategia pedagógica es dable en cualquier contexto por ser una experiencia transformadora del ser. La sistematización desarrolla la reconstrucción, la interpretación crítica y la comunicación y presenta las estrategias pedagógicas llevadas a cabo con diferentes actores escolares, estudiantes, padres de familia, docentes, comunidad y, al final, propone el Acto Sanador desde la integración de diferentes áreas obligatorias y fundamentales, y relaciona los aprendizajes obtenidos. Es una experiencia esencial en las instituciones educativas que quiere intervenir en lo emocional (y las diversas dimensiones del ser), en el cuidado de sí, en aras del crecimiento personal y de unas relaciones interpersonales adecuadas, más sanas.

Un tercer trabajo es el que lleva por título *Nodos para la inclusión. Interrelación corresponsable y tejido de experiencias en educación inclusiva*, de las profesoras Adriana María Agudelo Quiroz y Sonia Edilma Restrepo Parra. Se trata de la práctica y experiencia de la estrategia de Nodos para la inclusión con personas discapacitadas que se lleva a cabo desde la Secretaría de Educación de Medellín. La sistematización recoge tres momentos: construcción de la sistematización y una lógica del contexto, la memoria metodológica y los aprendizajes obtenidos. Allí se destaca el empoderamiento de actores escolares en razón a “la interacción, el uso oportuno y adecuado de los servicios con las entidades externas y las docentes de apoyo de la ciudad”. Se reconstruye la experiencia de Nodos para la inclusión que se estableció para prestar servicios a estudiantes de instituciones oficiales de la ciudad, y se reconoce la importancia de los Nodos, la alianza con diversas entidades y el papel determinante de los jefes de núcleo educativos en la atención a la población estudiantil con diversas discapacidades, al igual que la relevancia de un enfoque de derechos que permita garantizarlos a estas poblaciones. Se trata de un tema sensible en la contemporaneidad, de la inclusión o preocupación por la alteridad y la garantía de derechos y oportunidades para todos.

Otro trabajo es la sistematización titulada “*Hora caramelo*”. *Palabra viva desde la primera infancia*, de Adriana Bohórquez quien nos presenta la reconstrucción de la experiencia de la Fundación Educativa Almalegre. Se trata de la atención y el proceso de socialización de la primera infancia, relacionada con la autonomía y la comunicación asertiva, en aras de contribuir a la “implementación de la democracia”. El trabajo se estructura a partir de cinco actos: contexto, experiencia y surgimiento, referentes, metodología e importancia de la sistematización. Se refiere a una experiencia con niños de 2 a 5 años, en el momento en el que empiezan a articular el lenguaje con palabras y oraciones sencillas hasta el momento en que irrumpen en la educación formal. Un trabajo que abreva en la pedagogía y el psicoanálisis y que relaciona al final aprendizajes alcanzados y preguntas para continuar con este tipo de experiencias. Es una experiencia esperanzadora con niños en sus primeros momentos de vida, su interacción y su relación con adultos, en aras de “ir tejiendo una sociedad justa, equitativa y democrática.

Se tiene también el trabajo que lleva por título *¿Cómo enseñar a leer y a escribir a los estudiantes con discapacidad auditiva?*, de la maestra Dora Judith Almanza Pinto. Trabajo que da cuenta de la sistematización de una experiencia relevante acerca de la posibilidad de formar en segunda lengua, en español, a estudiantes sordos

de la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur. A partir del desplazamiento de la idea inicial de creación de un Museo institucional se pasa a la idea de un Centro de logogenia y logodáctica y su creación en el 2015, el cual viene logrando la adquisición de las habilidades y manejo del castellano en estudiantes en situación de “discapacidad” auditiva a partir de estrategias pedagógicas y metodológica. Es una experiencia ejemplar a nivel nacional y regional, de América Latina, que da cuenta de una educación en la diversidad.

Un último trabajo de este compendio de *Prácticas y experiencias docentes en alteridad* se refiere a la sistematización de la práctica y experiencia del Nodo de investigación de Medellín titulada *Tejiendo el nosotros, nodo de investigación: una experiencia que resignifica el ser y el hacer de los maestros y maestras del municipio de Medellín*, el cual se constituyó en el año 2008. La sistematización recoge el devenir del Nodo y sus agenciamientos sustantivos en torno a la educación, la pedagogía y la investigación, lo cual hace de ésta una experiencia aleccionadora en el quehacer investigativo del maestro y el transcurrir de las instituciones educativas. Esta sistematización evidencia la complementariedad entre la práctica pedagógica y la investigación escolar de los maestros. Mediante diversos instrumentos (cartas pedagógicas, actas, foto lenguajes, relatos, diálogos y comentarios) se construye memoria y se establecen las prácticas pedagógicas y el valor metodológico de las técnicas e instrumentos que han acompañado al Nodo de investigación. La sistematización da cuenta del trabajo adelantado en torno a la investigación educativa y la persistencia de un grupo de maestras(os) que han insistido en tan loable y necesaria preocupación para la educación y los diferentes actores escolares. Es una muestra de compromiso, pasión y amor por la labor investigativa del maestro.

En el compendio *Prácticas y experiencias docentes en las matemáticas*, se presentan dos sistematizaciones de maestros. Una, *Aprendiendo matemáticas en el contexto y aplicadas a la cotidianidad*, de la maestra Esther Lucía Duque Restrepo, cuyo objetivo se relaciona con “hacer que los estudiantes conocieran, trabajaran y entendieran las matemáticas; recuperar en ellos el gusto y la motivación por aprender a usarlas en su vida cotidiana: en el hogar”. De una experiencia en contexto en el que las situaciones cotidianas, en este caso el comercio (del corregimiento de San Antonio de Prado) se relaciona con los aprendizajes o conocimientos en matemáticas. La articulación, entre ellos permitió unos conocimientos matemáticos adecuados y la creación de un semillero de investigación y una comunidad de aprendizaje que ha venido preocupándose en ello. Esta experiencia ha permitido el acercamiento

a las matemáticas a partir de la vida cotidiana, y el establecimiento de una unidad didáctica para dicha área. Es una experiencia relevante en lo que sería una formación situada, hoy tan requerida en el campo educativo.

El otro trabajo lleva por título *El aula taller de matemáticas: una metodología para la participación, la formación y la investigación*, del maestro Óscar Iván Jiménez Torres. La experiencia de Aula taller en matemáticas se propone como una estrategia esencial en el sistema de enseñanza-aprendizaje en contraposición a la educación tradicional, la cual ha sido llevada a cabo en la institución educativa María de los Ángeles Cano; su implementación se ha dado a partir del manejo y manipulación de materiales didácticos y la utilización de Guías de estudio en matemáticas. Nos muestra la sistematización las vicisitudes, las acciones, fortalezas y limitaciones identificadas en la puesta en escena de la estrategia en la institución educativa y la importancia para el campo escolar. Además, da cuenta de la tensión con el modelo pedagógico crítico adoptado en el año 2013, pues el Aula de Taller se fundamenta desde el constructivismo, aunque ha permitido resignificar dicha metodología. Al final, se alude a los escenarios de formación e investigación pos gradual que permitieron, “nuevas lecturas de la práctica del Aula taller”, al igual que a los aprendizajes obtenidos. Se trata de una metodología activa, colaborativa y donde los estudiantes ocupan un lugar sustantivo en la adquisición y construcción de conocimientos, en sus aprendizajes. La experiencia se ha venido afianzando y consolidando, por lo cual es bastante aleccionador su lectura, su conocimiento y aprendizajes alcanzados para los maestros y demás actores académicos

Un tercer compendio con el nombre de *Prácticas y experiencias docentes en el arte*, da cuenta igualmente de dos trabajos. El trabajo de John Fredy Colorado Rodríguez titulado *Con la comida sí se juega y se crea arte*, como parte del Programa Deseartepaz, Arte y Escuela, en razón a estudiantes del área de educación artística en una preocupación de “hacer arte a partir de lo inesperado”. Se trata de una experiencia con alimentos que no se reduce al tener y consumir, sino que se trata de crear y en ese movimiento pensar allí lo artístico, el movimiento estético. La comida permite adelantar aspectos relacionados con el juego y el arte mediante talleres que se distancian de la enseñanza tradicional y que bien pueden hacer parte del área de educación artística y cultural; permite también distanciarse del carácter convencional que en ocasiones se le imprime. Se trata de una práctica artística pedagógica a proponer a estudiantes (y maestros) y que invita a la creación y recreación estética con alimentos en una suerte de desterritorialización de los lugares instituidos.

El último trabajo se presenta como *La voz y la mirada en la interioridad de una experiencia de investigación escolar en la institución educativa María Montessori*, de la maestra Luz Adriana Bermúdez Carvajal. Se da cuenta de manera documentada de la experiencia llevada a cabo por la maestra y estudiantes de educación artística y cultural de la institución en mención, con el acompañamiento de Mova; una experiencia lograda donde se lleva a cabo la fusión entre la investigación y el arte, la cual dio lugar a una cartilla de investigación escolar para primaria y secundaria en la que se establecen conceptos, imágenes y bitácoras para el ejercicio investigativo. La sistematización documenta el proceso a partir de términos cargados de sentido como son el percibir, el hacer, el pensar, el comunicar y el socializar, lo cual evidencia un trabajo laborioso en la reconstrucción de la práctica escolar realizada por los estudiantes y la maestra. Al final, la sistematización propone el reconocimiento de los aprendizajes obtenidos y unas reflexiones o consideraciones a tener presente de la experiencia. Se trata de un proceso de construcción, de creación “desde la escuela y para la escuela”, que invita a su apropiación y agenciamiento contextual.

Se tiene así, entonces, tres apartados en esta publicación (Reflexiones teóricas y metodológicas, formación en sistematización y experiencias de sistematización) y diferentes temas que estructuran el texto aquí propuesto a la comunidad académica y demás actores interesados en una aproximación a la estrategia de sistematización, al igual que a documentaciones o sistematizaciones de maestros que son aleccionadoras acerca de diversos aspectos (temas): plan formativo de calidad, inclusión, escuela sanadora, primera infancia y su atención, educación y “discapacidad”, investigación, matemáticas y comercio, aula taller, comida y arte, investigación y educación artística, los cuales se espera que puedan brindar elementos para los discursos y prácticas educativas y sociales, al igual que pueda ser un estímulo para otros ejercicios de sistematización. Son múltiples los temas, al igual que los acercamientos a ellos y sus procesos, puesto que la marca de la contemporaneidad bien tiene que ver con lo múltiple y no lo uno. Si bien es cierto aquí se habla de sistematización, lo plural es su característica fundamental.

Faber Hernán Alzate Toro
Profesional Universitario
Secretaría de Educación, Mova



Parte 1.
Reflexiones teóricas
y metodológicas

Los gestos de la práctica pedagógica. Una reflexión desde la pedagogía crítica

Piedad Ortega Valencia

Por una parte, aspiramos a gobernar la práctica desde las tierras altas y seguras de la teoría, la racionalidad y las elaboraciones científicas y conceptuales, pero, por otro lado, los maestros y maestras están comprometidos en las tierras más bajas de una actividad contingente y extraordinariamente singular y demandante.
(Fernando Bárcena, 2005)

Introducción

Situamos esta reflexión en la necesidad de reconocer nuestras maneras de asumarnos como maestras (os) en un contexto y en un espacio institucional como lo constituye la escuela pública, atravesada hoy por los conflictos de un país que refleja la crisis de su institucionalidad política-administrativa, la relativización en sus referentes éticos y la fragmentación del vínculo social. A propósito, un fragmento de Coetzee (2007) en *Vida y época de Michael K*, nos permite fotografiar este mundo y este país:

Quiero conocer tu historia. Quiero saber por qué precisamente tú te has visto envuelto en la guerra, una guerra en la que no tienes sitio. No eres un soldado, Michels, eres una figura cómica, un payaso, un monigote. ¿Qué pintas en este campamento? No podemos hacer nada aquí para reeducarte (...) ¿Y para qué te vamos a reeducar? ¿Para trenzar cestas? ¿Cortar el césped? Eres como un insecto palo, Michels, cuyo aspecto extraño es su única defensa en un universo de depredadores. Eres un insecto palo que ha aterrizado, Dios sabe cómo, en medio de una vasta llanura asfaltada y vacía. Levantas una a

una tus piernas de alambre, lentas y frágiles, avanzas poco a poco buscando algo con lo que confundirte, y no encuentras nada. ¿Por qué abandonaste los matorrales, Michels? Ese era tu sitio. Deberías haberte quedado toda la vida en un arbusto insignificante. (p. 156)

Esta imagen de Michels reedita la vorágine de la violencia en la que habitamos en Colombia. Nos miramos en el espejo de las **5 R**: Re-educación, Re-habilitación, Re-socialización, Re-incorporación y Re-integración, en las que la sospecha y el desprecio hacia el “otro” se constituye en el tacto y en el gesto para deslegitimarnos mutuamente y, a su vez, las maestras (os) y estudiantes nos asumimos –tantas veces– desde una posición subjetiva de resignación y obediencia.

El referente que sostiene esta escritura es la pedagogía crítica,¹ que asumimos como un campo² de agenciamiento de nuevas prácticas pedagógicas, de reflexión teórica, de movilización política y de dinamización de expresiones de resistencia. Desde esta orientación, la acción pedagógica se propone, como lo sugieren Bárcena y Mélich (2000), en el sentido de una relación de alteridad, una relación con el otro, una relación ética basada en la responsabilidad, acogida y hospitalidad. En este contexto de enunciación se propone desplegar los sentidos y condiciones de

posibilidad de la pedagogía crítica. Pedagogía situada en expresiones de violencia política, conflictos escolares y problemáticas de convivencia. En Colombia se reconocen varias configuraciones de la pedagogía crítica, por ejemplo, la presencia de pedagogías feministas, decoloniales, educaciones propias, pedagogía de la alteridad y de la memoria. Pedagogías que se asumen como construcciones éticas en las que se alberga una potencialidad hermenéutica de transformaciones y resistencias con el propósito de hacerse cargo de un “otro” en sus condiciones de vulnerabilidad, exclusiones y desigualdades. Asumimos la tesis de Mélich (2004) cuando afirma que la memoria es memoria del otro, de cada otro concreto, único e irrepetible. De ahí que una pedagogía de la memoria es una pedagogía de la solicitud, de la recepción, de la hospitalidad, en síntesis, una pedagogía de la alteridad. Al respecto plantea Mélich (2004) que:

El ser humano es un ser ineludiblemente espacio- temporal, situacional y relacional, y la memoria es la facultad que nos permite instalarnos en el espacio y en el tiempo, que siempre son un espacio y un tiempo concretos. Y por esta razón también, la memoria es-relación con los otros-, con el tiempo y el espacio de los otros. Dicho brevemente: la memoria es espacio-temporal y el tiempo y el espacio humanos están dirigidos al otro. (p.30)

La pedagogía crítica es una práctica democrática, sensible al contexto y políticamente transformadora. Se inscribe en un proceso reflexivo y en una práctica del compromiso. Se sostiene en las pedagogías propuestas por Paulo Freire: *Pedagogía del oprimido*, *Pedagogía de la autonomía*, *Pedagogía de la esperanza* y *Pedagogía de la indignación*. Pedagogías de y para el reconocimiento, la pregunta y el diálogo. Pedagogías para el inédito viable. Pedagogías de y para la resistencia y la emancipación, para la re-invenición, pedagogías que desacomodan y alientan. Pedagogías deseantes que desafían nuestros discursos y prácticas desde el lugar de actuación de cada uno de nosotros y que demandan un posicionamiento ético y político de las maestras (os) en el acto educativo.

La pedagogía crítica es una política de vida en colectivo que se ocupa de los cuidados recíprocos y solidarios. Porque cuidar es hacer comunidad, es hacerme responsable de un otro, es sostener el deseo de formar y el deseo siempre nos vincula con las generaciones y con el porvenir. Afirmamos entonces que la pedagogía crítica tiene una apuesta por el vínculo y la transmisión generacional en términos de una

1 Se asumen tres culturas pedagógicas como soportes para su acercamiento reflexivo: la cultura anglosajona con autores como: Peter McLaren, Henry Giroux, Michael Apple, J.M. Gore; la cultura española, particularmente algunos autores inscritos en una perspectiva de la filosofía de la educación como Joan Carles Mélich y Fernando Bárcena; la de América Latina con Paulo Freire, José Luis Rebellato, Carlos Cullen, y fundamentalmente desarrollos colombianos, con educadores clásicos, contemporáneos y emergentes: Marco Raúl Mejía, Alfredo Ghiso, Lola Cendales, Disney Barragán, Pilar Cuevas, Alfonso Torres, Diana López, Luz Dary Ruiz, Santiago Gómez, entre otros.

2 Al respecto, Ortega y Peñuela (2007) plantean que el campo es un principio de agrupación para analizar dentro del espacio social su división con diferentes perspectivas: culturales, intelectuales, económicas y su relación directa con el poder (Bourdieu, 1995). Por otra parte, para Foucault (1991) el concepto de campo lo inscribe en el marco de una noción económico-jurídica, y lo relaciona con respecto a dos tipos de metáforas existentes de manera metódica en su teoría: por un lado, existen las *metáforas espaciales*, en las que se encuentran ubicadas las nociones de *desplazamiento*, *posición*, *lugar* y *campo*; por el otro, están las *metáforas geográficas*: *territorio*, *dominio*, *suelo*, *horizonte*, *archipiélago*, *región* y *paisaje*. Las nociones de *campo*, *posición*, *región*, *territorio*, son formas de dominación que permiten la descripción de las relaciones de poder que atraviesan el saber.

construcción colectiva³ que despliega prácticas de solidaridad en torno a proyectos pedagógicos, sociales, políticos y culturales. Tiene resonancia como producción de lo múltiple, de la diversidad, de la diferencia, de la interculturalidad para recrear la necesidad permanente de construir comunidades emocionales, filiales, políticas y de memoria.

Una comunidad de sujetos se reconoce en sus experiencias deseantes y en sus apuestas por agenciar un proyecto de formación que sea coherente con los requerimientos y expectativas de esta época. Por ello, las elaboraciones escriturales de las maestras (os) a partir de sus narrativas se constituye en un horizonte de múltiples posibilidades para la formación, su carácter dinámico, contextual, contingente, poético e histórico están mediados por modos de construcción de discursos éticos y formas de sociabilidad desde los cuales las maestras (os) acumulan y desarrollan bienes materiales y simbólicos para pensarse, interrogarse y actuar sobre sus trayectorias de pasado, presente y futuro.

Todo lo anterior significa instalar en la vida social de la escuela unas prácticas materiales, simbólicas y reflexivas en torno a la construcción de narrativas. Prácticas que se mueven en procesos de subjetivación y en marcos cognitivos, valorativos, afectivos, que potencian la formación en torno a categorías y disposiciones con respecto al diálogo, la negociación cultural, el reconocimiento de la alteridad; espacios propios de responsabilidad y solidaridad.

Las narrativas se constituyen en una invitación para el reconocimiento de memorias propias, de allegados, de próximos, de víctimas, sobrevivientes y testigos. Narrativas tejidas entre tonalidades, partituras, poemas, puestas en escena, relatos y,

3 Se destacan los aportes de la psicología social, las prácticas comunitarias, la psicología política en autores como Pichón Riviére (argentino), Tomás Villasante (español), Cornelius Castoriadis (greco-francés), Edgar Barrero, Claudia Girón, Alfredo Ghiso y Alfonso Torres, (colombianos). Se suman los trabajos de la Cátedra Ignacio Martín Baró. Especial reconocimiento se hace a las producciones del "Teatro Efímero" que dirige Iván Torres, en la que recoge las búsquedas de diversos autores y experiencias como el *teatro del oprimido*, iniciativa gestada por el maestro Augusto Boal a partir de la pedagogía de Paulo Freire y los estudios y planteamientos sobre el cuerpo desarrollados por Álvaro Restrepo en la *Escuela del Cuerpo*; los trabajos de sanación a través de la palabra de Alejandro Jodorovsky en su propuesta de la *psicomagia*; los estudios sobre la subjetividad y el sujeto de Jesús Ibáñez y Carlos Jiménez; los trabajos de Kenneth Gergen en relación con el construccionismo social, entre otros.

sobre todo, sostenidas en la escucha, en la esperanza y en la acogida. De ahí que la formación entraña el requerimiento de cuidar del otro, de regalarle su acogida, de recepcionarlo en el esplendor de sus diferencias. De tener no solamente la lucidez sino y, sobre todo, la sensibilidad, la ternura y el tiempo sereno para la disposición de la escucha del relato del "otro".

De igual modo asumimos la formación como un diálogo de saberes del orden de lo político, lo ético, lo cultural, lo simbólico y lo afectivo, de ahí la exigencia por ocuparnos de los conflictos que el mundo contemporáneo nos plantea, como también las problemáticas de nuestro país que tienen resonancia en la escuela y en todo espacio de socialización para reflexionar acerca de ellas y los efectos que tienen en la constitución subjetiva de nuestras trayectorias biográficas en las que emerge la narración de nuestras experiencias configuradas por la: i) corporeidad, ii) la memoria, y iii) la alteridad. Bárcena (2005) dice que:

Formar es seducir, educar es viajar, porque educar, como experiencia, es viaje. Educar aquí es acompañar en un viaje, uno en el que se hace una experiencia, la que consiste en confrontarnos con lo extraño, la que consiste, también, en escapar de las identidades fijas e inmutables. (p. 12)

La formación, por lo tanto, es una trayectoria, un espacio flexible y de construcción permanente. Siempre se aprende mejor junto con otro. La formación es experiencia, viaje y conversación. Son travesías en las que se van construyendo mapas sobre la propia existencia en diálogo con una alteridad que nos demanda permanentemente una respuesta sobre el acto de educar. Argumenta Jorge Larrosa (1995) que:

La experiencia de sí está constituida, en gran parte, a partir de las narraciones. Lo que somos o, mejor aún, el sentido de quién somos, depende de las historias que contamos y que nos contamos. En particular, de las construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el personaje principal. Por otra parte, esas historias están construidas en relación con las historias que escuchamos, que leemos y que, de alguna manera, nos conciernen en tanto que estamos compelidos a producir nuestra historia en relación con ellas. Por último, esas historias personales que nos constituyen están producidas y mediadas en el interior de prácticas sociales más o menos institucionalizadas. Por decirlo brevemente, el sentido de quién

somos es análogo a la construcción y la interpretación de un texto narrativo que, como tal, obtiene su significado tanto de las relaciones de intertextualidad que mantiene con otros textos como de su funcionamiento pragmático en un contexto. (p. 278)

A partir de las anteriores consideraciones concebimos la práctica pedagógica como una acción intencionada de formación. En la dinámica de un proceso formativo se dispone para ella de unos tiempos (escolares, históricos, sociales y vitales), unos espacios (habitados en la escuela, la calle, la ciudad, la organización comunitaria), unos rituales, una forma de vida colectiva, un entorno material y unas producciones de reflexividad, de las cuales emergen cualidades que la hacen singular y específica, pues se trata de la actuación pública de maestras (os) en un espacio social. En esa medida, la presencia de los otros es una condición de la práctica pedagógica, en la que entran en juego un conjunto de referencias de mundo y de acumulados culturales por compartir y, además, unos modos de concebir ese mundo, de posicionarse frente a él, de interrogarlo y de transformarlo.

La maestra (o) se territorializa en la escena pedagógica con sus trayectorias vitales, sus experiencias, sus narrativas y muy especialmente con sus repertorios de saberes y apuestas éticas, estéticas y políticas que se inscriben en esa voz que habla, lee, escribe y escucha y, sobre todo, en ese cuerpo que recorre un territorio, que lo interviene y que toma un lugar junto a los otros. Acogemos las palabras de Silgado (2008) sobre sus modos de asumirse maestra (o):

Poco a poco fui comprendiendo que ser maestro es un bello gesto. Quizá uno de los más bellos. Un gesto poético. Nace del don. El maestro es un don-ador; ese es su más humilde gesto. Él dona palabras, visiones de mundo, sentidos de vida. Pero no cualquier palabra; es una palabra poética, hospitalaria, es decir, una palabra que acoge al otro, que a la vez lo crea y re-crea, que lo potencia; que lo invita a ser él sin que medie ninguna deuda. (p. 35)

Mostrar estos gestos es reconocer que en la práctica no nos limitamos a asumir un rol específico —en un tiempo cronológico y en un espacio físico dado—, con sus rutinas y sus rituales, sino que edificamos un entorno humano compartido en el que se juega el sentido de la experiencia pedagógica, que es siempre única y singular, como las subjetividades que allí se producen, exponen, se interrelacionan y se reconfiguran.

La práctica posibilita una relación con los otros y consigo mismos frente a los múltiples saberes que la constituyen: saberes disciplinares, escolares, específicos, de contexto y, fundamentalmente, unos saberes de vida. Estos saberes construidos y por construir permiten tejer el vínculo pedagógico. De ahí que nos distanciamos de esa mirada instrumental, homogeneizante y pragmática que ve en la práctica una suerte de organización y predisposición de objetos de conocimiento, secuencias, indicadores, materiales e impactos previsibles. Una práctica que se prescribe y se mete en formatos. Nos preguntamos, ¿qué puede caber en un formato? y ¿qué puedo escribir en un formato?

Me visto con imágenes de *Momo* (1973), esta hermosa novela del escritor alemán Michael Ende para saborear estos tiempos en los que hacen presencia los “Hombres Grises” que intentan convencernos de la necesidad de ahorrar y pagar el tiempo. En el país de estos “Hombres Grises” no se podía soñar, no se podía reír, no se podía ser alegre porque no se “*podía perder ni desperdiciar el tiempo*”, de ahí la gran sospecha que producía estar en silencio. Y, pienso en los formatos en que se pretende encerrar la vida y la escritura de las maestras (os). Intento construir figuras de origami que nos entreguen aire, vuelo, respiro. No lo consigo y, por ello, acudo a Julio Cortázar (1994) para que me regale uno de sus cronopios y famas y me encuentre con *Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj*:

Piensa en esto: cuando te regalan un reloj te regalan un pequeño infierno florido, una cadena de rosas, un calabozo de aire. No te dan solamente el reloj, que los cumplas muy felices y esperamos que te dure porque es de buena marca, suizo con áncora de rubíes; no te regalan solamente ese menudo picapedrero que te atarás a la muñeca y pasearás contigo. Te regalan -no lo saben, lo terrible es que no lo saben- te regalan un nuevo pedazo frágil y precario de ti mismo, algo que es tuyo, pero no es tu cuerpo, que hay que atar a tu cuerpo con su correa como un bracito desesperado colgándose de tu muñeca. Te regalan la necesidad de darle cuerda todos los días, la obligación de darle cuerda para que siga siendo un reloj; te regalan la obsesión de atender a la hora exacta en las vitrinas de las joyerías, en el anuncio por la radio, en el servicio telefónico. Te regalan el miedo de perderlo, de que te lo roben, de que se te caiga al suelo y se rompa. Te regalan su marca, y la seguridad de que es una marca mejor que las otras, te regalan la tendencia de comparar tu reloj con los demás relojes. No te regalan un reloj, tú eres el regalado, a ti te ofrecen para el cumpleaños del reloj. (p. 418)

Sigo leyéndolo y me encuentro “*En Simulacros*” con Ocupaciones raras, en el que se puede leer: “Somos una familia rara. En este país donde las cosas se hacen por obligación o por fanfarronería, nos gustan las ocupaciones libres, las tareas porque sí, los simulacros que no sirven para nada. Tenemos un defecto: nos falta originalidad (...)”. (p. 421)

Leer a Michel Ende y a Julio Cortázar nos sitúa en un territorio de búsqueda, de contingencia, de aquella incertidumbre que acompaña la práctica de la maestra (o) en la que el acto de educar cobra siempre nuevos significados en medio de una incertidumbre vital e intensa. No se trata de repeticiones o de la consecución de los modelos o métodos eficaces que hagan infalible la acción de educar, pues en tanto acción humana es algo que acontece, que nos acontece y que solo podemos reconstruir posteriormente a través de una narración. Narración que nos va dando poco a poco un sentido de identidad pedagógica y de lucidez para pensar sobre lo que nos sucede en ese estar-con-los-otros.

El conocimiento vital que requiere una maestra (o) no se constituye únicamente de la trama conceptual, teórica y metodológica que le permite afianzarse profesionalmente en el campo educativo. Solicita también una reflexión permanente sobre su territorio de la práctica pedagógica, siempre intencionada y, por tanto, siempre política. Quien ha elegido educar lo hace mediado por una decisión, por una convicción, tal vez por una obstinación: la de que no todo está dado en el mundo. La educación, como nos lo recuerda Hannah Arendt (1996) “es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él, y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y de los jóvenes, sería inevitable” (p. 208).

Así, lejos del vocabulario estereotipado que hoy ocupa el territorio de la práctica, apelamos a los gestos en los que la palabra, la escucha y la mirada atenta y sensible hacia los demás, sea la primera condición para erigirnos como maestras (os). Más que una pedagogía del control, de la previsión y prescripción, construimos en la práctica una pedagogía del acogimiento de ese otro que deviene diferente de mí, pero que nos requiere porque nadie construye sentidos de mundo por sí solo.

Reconocemos que la relevancia de indagar sobre la práctica pedagógica está dada por su carácter territorial por estar inscrita en unos saberes, en un tiempo, en un espacio y en un entramado de vínculos generacionales. Castoriadis (2002) reconoce

y afirma el poder instituyente de las prácticas como potencialidad y capacidad de innovación, creación y transformación. Lo instituyente puede darse incluso por dentro de lo instituido, porque lo alternativo se construye a partir de un adentro y un afuera de las tendencias dominantes.

Las prácticas instituyentes se asumen como expresiones de resistencia imbricadas en luchas locales y desde una política del lugar. Escobar (2005), define esta política como:

Aquella que constituye una forma emergente de política, un nuevo imaginario político en el cual se afirma una lógica de la diferencia y una posibilidad que desarrollan multiplicidad de actores y acciones que operan en el plano de la vida diaria. En esta perspectiva los lugares son sitios de culturas vivas, economías y medio ambientes antes que nodos de un sistema capitalista global y totalizante. (p. 41)

Son instituyentes porque se sitúan en la pedagogía en una nueva forma de actuar que se resiste a perpetuar lo ya establecido⁴ y subvierte los marcos institucionales. Articula teoría y práctica, lo ético y lo político, en una construcción dialéctica y hermenéutica que otorga nuevos sentidos a la acción pedagógica. Estas prácticas nos permiten dar cuenta de sus relaciones con el contexto, la producción de nucleamientos de acciones colectivas y los posicionamientos que se construyen en términos de reconocimientos, denuncias, redistribuciones y reivindicaciones con respecto a las dinámicas de exclusión y al afianzamiento de políticas públicas educativas que propendan por la construcción de una vida justa.

La práctica basada en los presupuestos filosóficos de la educación se intenciona, de acuerdo con Bárcena (2005), como el agenciamiento de un proyecto deliberado, decidido y comprometido. En su concepción hermenéutica la relaciona con las metáforas del viaje, el compromiso y el comienzo. Precisa que ésta requiere de la responsabilidad de la maestra (o) cuya finalidad es el cuidado formativo del otro. Sostiene que la práctica es:

4 Que nombra lo organizado, lo serializado, como única e inamovible posibilidad, ello se asocia con una rígida sumisión institucional y con interpretaciones herméticas.

Una actuación (una praxis) desplegada en situación, y no una producción (insistamos, en el sentido ya transformado de la expresión). Es una acción en la que el individuo se produce a sí mismo en la propia actividad. Actuando como educador, éste no hace otra cosa que hacerse como educador, que es algo más, mucho más en realidad, que actuar como experto o profesional competente. Por eso toda pedagogía es una pedagogía de la solicitud. (p. 25)

La práctica pedagógica, implícita o explícitamente, se pregunta sobre la naturaleza, identidad, intencionalidades y contextos del proceso pedagógico⁵. En ella se expresa, consciente o inconscientemente, una concepción de los sujetos, una visión del conocimiento, así como unas comprensiones frente a la acción educativa y sus formas de socialización.

De igual manera, la práctica de la maestra (o) le significa convertirse en productor de saberes, (saber lo que hace, cómo lo hace, para qué y con quiénes lo hace). La maestra (o) recrea “aquello” con lo que lo formaron y por ello produce nuevas prácticas. En estas nuevas producciones aparecen otros saberes: saber propio, saber del otro, saber de disputa, de protesta y de resistencia. Finalmente, en esta relación de cualidades de la práctica pedagógica se instituyen comunidades de saber en conversación siempre con sus colegas, sus comunidades escolares, con la institucionalidad, el sindicato, las redes y colectivos de maestros y con los procesos de movilización social y política existentes en el país, en su región, en su municipio.

Pensar en la práctica pedagógica es reconocer que su intención formativa no se circunscribe únicamente a los espacios de la educación formal (escolar), pues trasciende a todos aquellos escenarios socioculturales en los que se da una transformación tanto de los propios sujetos como de sus realidades. Así, la formación se pregunta acerca de ¿qué se quiere formar? ¿Quién forma? ¿Por qué se forma? ¿Para qué se forma? Preguntas exigentes y abiertas en tanto requieren explicitarse con una fundamentación epistemológica y ético-política⁶.

5 Se reconocen tipos o modalidades de prácticas: pedagógicas, investigativas, socio-culturales, comunitarias, sindicales, directivas, de gestión y dentro de cada una de ellas se pueden identificar especificidades de acuerdo con los escenarios, tensiones en relación con el desarrollo de autonomía del maestro; dispositivos de poder; vínculos que construyen en sus comunidades y condiciones en que se realiza la práctica, entre otras.

6 La práctica pedagógica produce saber (es) que contiene en sí misma los siguientes asuntos: referentes epistémicos, contextos en torno a los conflictos existentes y emergentes de la práctica (disciplinar, de relaciones, representaciones, convivencia) etc., categorías (en diálogo

Para su realización, la práctica exige apropiar un sustento problemático, incorporar nuevas y renovadas propuestas metodológicas por cuanto la práctica se sostiene en la sensibilidad de la maestra (o), en sus posturas ético-políticas y en sus dominios teóricos para asumir su producción y su resignificación.

A partir de estos referentes, la apuesta es problematizar la propia práctica de la maestra (o) que permita indagar por su acción pedagógica en relación con los aportes teóricos que provoca cada uno de los espacios en los que actúa⁷. De esta manera, insistimos en que la práctica pedagógica es una práctica intencionada y, por consiguiente, está orientada por fines. Es una práctica ética y, por ende, también política, pues no hay práctica educativa sin intencionalidad, no existen posiciones neutrales en ella en relación con sujetos, concepciones, situaciones, fines, saberes y contextos. Las prácticas son la potencialidad de la actuación de la maestra (o) en su capacidad de crear, investigar, reflexionar, transformar y sostener procesos de formación, organización y movilización social y política.

Para finalizar, recreamos las palabras de Paulo Freire (1985) en las que plantea que no hay práctica educativa sin sujetos y se requiere la construcción de un espacio-tiempo que es el espacio-tiempo pedagógico. Por eso sugiere este pedagogo que la educación es simultáneamente un acto de conocimiento, un acto político y un

entre el saber específico y el saber pedagógico), decisiones éticas sobre las elecciones que se hacen para producir una determinada actuación.

7 Se propone la siguiente guía temática para realizar un ejercicio de reflexión sobre la práctica:

- Problemáticas y tensiones a los que su trabajo pedagógico como maestra (o) se enfrenta cotidianamente. Describir estas problemáticas.
- Sujetos (colectivos) implicados en su práctica. Escriba sobre sus estudiantes. Quiénes son, cómo los ve, qué les preocupa, qué ofrendas tiene para ellos como maestras (os).
- Cuál es y cómo ha sido su experiencia como maestra (o). Afectaciones de esta experiencia en su práctica.
- Iniciativas que haya adelantado o esté desarrollando y considere innovadoras. (De quiénes, por qué, para qué, en dónde, etc.).
- Intencionalidades y marcos de acción colectiva que agencia (en términos de proyectos e iniciativas que dinamizan) y de las interlocuciones que tienen con otros espacios, colegas, instituciones, redes pedagógicas.
- Repertorios y soportes metodológicos (se entiende por repertorio el conjunto de elementos, expresiones, rasgos, códigos, estrategias y dimensiones que caracterizan la práctica en sus interacciones).
- Lenguajes estéticos que se emplean en la práctica.
- Producciones de la práctica (libros, documentales, fotografías, guías, blogs, manuales, etc.).
- Categorías que fundamentan la práctica. Registrarlas y teorizarlas.

conocimiento artístico. Ya no habla de una dimensión política de la educación, ni de una dimensión cognitiva de la educación. Así como tampoco habla de la educación a través del arte. Por el contrario, su consistencia pedagógica es que construye la bisagra para que la educación sea dialécticamente política, arte y conocimiento.

Y compartimos este repertorio de preguntas para agendar conversaciones de largo aliento con la presencia de nuestros sueños y preocupaciones. Conversaciones como equipaje narrativo para invitar a un diálogo de saberes con pausas, sereno y lleno de gestos amorosos. Una conversación abrazadora, llena de bisagras y puentes. Una conversación arrulladora y bailadora. Una conversación poblada con todo lo que nos pasa en la escuela. Una conversación plena de mapas y suspiros.

¿En qué mundo y para qué mundo estamos formando? ¿Qué me significa y qué me demanda la presencia del otro (a) en un proceso formativo? ¿Qué reconocimiento hago de él? ¿Cuáles son nuestras angustias y expectativas en la escuela de hoy? ¿Desde dónde se asumen las formas de existencia que se están produciendo en la escuela? ¿Qué recepción se hace de los saberes escolares, pedagógicos, disciplinarios y de vida? ¿Cómo se tejen las relaciones y los vínculos generacionales con la cultura, la historia y las memorias? ¿Qué sostenemos como maestras (os) desde nuestras experiencias y prácticas pedagógicas?

Preguntas que nos permitan recrear las letras de la canción “Creo”, de Teresa Parodi:

*Necesito hermano que me digas puedo.
Con las mismas ganas que lo digo yo.
Necesito hermano que nos encontremos
en una mirada, en una canción.*

*Y creo en vos y en mí, en mí y en vos,
en la complicidad de la ilusión.
No dejo de creer en vos y en mí,
en mí y en vos.*

*Llevo en la guitarra un amor urgente
que me da coraje con obstinación.
La esperanza invicta me sostiene siempre,
tan intensamente que no tengo opción.*

*Porque creo en todo lo que nos debemos.
Porque creo en ésta nuestra rebelión,
de amorosa vida, de amorosa fuerza,
de amorosa rabia, de amoroso amor.*

Referencias

- Arendt, H. (1966). *La crisis en la educación*. Barcelona: Península.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Papeles de Pedagogía, Paidós.
- Bárcena, F. (2004). *El delirio de las palabras*. Barcelona: Herder.
- Bárcena, F. y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Castoriadis, C. (2002). *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto VI*. México: FCE.
- Coetzee, J. (2007). *Vida y época de Michael K*. Barcelona: De Bolsillo.
- Cortázar, J. (1994). *Cuentos completos*. Madrid: Alfaguara.
- Ende, M. (1973). *Momo*. Madrid: Alfaguara.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo: Globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Freire, P. (1985). Leyendo el mundo y leyendo la palabra: una entrevista con Paulo Freire.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Larrosa, J. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Alertes.
- Mejía, M. (2006). *Educación (es) en la (s) globalización (es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Desde Abajo.
- Ortega, P. y Peñuela, D. (2007). Perspectiva ético-política de las pedagogías críticas. *Revista Folios*, (27), 93-103. DOI: <https://doi.org/10.17227/01234870.26folios93.103>
- Schon, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Silgado, A. (2008). Carta a un (a) estudiante de la licenciatura. *Revista Ergoletrías*, (5), 34-35. Recuperado de <http://revistas.ut.edu.co/index.php/ergoletrias/article/view/1453/1120>

Torres, R. (2000). *Itinerarios por la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Paidós.

La sistematización de experiencias: nuevas rutas para el quehacer académico en las universidades

Oscar Jara Holliday

Las ciencias sociales que heredamos
-las disciplinas, las metodologías, las teorías y los conceptos-
no dan cuenta de nuestro tiempo adecuadamente
y, por eso, no confiamos en ellas para que nos orienten
en los procesos de transformación social en curso.
(Boaventura de Sousa Santos)

Introducción

Los nuevos desafíos de la producción de conocimiento, que enfrentamos a partir del reconocimiento de la complejidad de las inéditas situaciones que el contexto actual presenta, exigen cada vez más la renovación de los enfoques, las categorías y las metodologías con las que se trabaja. Por un lado, la necesidad de impulsar la democratización del conocimiento tanto en su producción como en su circulación, lo que implica reconocer la importancia de contar con diversas miradas desde prácticas diferentes realizadas por sujetos diversos. Por otro lado, es fundamental hurgar con mayor profundidad y rigurosidad en la novedad de los fenómenos producidos por situaciones recientes, lo que implica tener la capacidad para trascender lo descriptivo y narrativo para hacer, desde allí, un ejercicio interpretativo y teórico que no signifique la aplicación mecánica de marcos conceptuales predefinidos y que, además, tenga como componente la vitalidad de la fuerza emocional. Esta apertura al sentipensamiento personal y colectivo significa, definitivamente, una ruptura radical con el positivismo tradicional y el apego a sus reglas metodológicas

y también un distanciamiento crítico de la producción individualista y encapsulada que han caracterizado al trabajo académico predominante.

Se trata, entonces, de volver la mirada a la fuente de origen de estos procesos renovados de producción de conocimientos: nuestras experiencias. Es en ellas, sobre ellas y desde ellas que se pueden enfrentar estos nuevos desafíos y diseñar estrategias epistemológicas y metodológicas pertinentes. A continuación, se describen algunas características de una de las propuestas que ha tomado mayor relevancia en los últimos tiempos: la sistematización de experiencias.

La sistematización de experiencias, como propuesta de producción de conocimiento sobre y desde prácticas educativas, organizativas, sociales y comunitarias, se ha convertido, desde los años noventa del siglo pasado, en un enfoque de interés en ámbitos académicos y no académicos, en entidades públicas, en movimientos sociales, organismos no gubernamentales o agencias de cooperación internacional. De ellos, se resalta particularmente el interés surgido en el campo de las experiencias de Extensión Universitaria, que también son llamadas de Acción Social o Proyección Social en diferentes universidades en América Latina y con las cuales hemos tenido oportunidad de trabajar en los últimos años.

Una preocupación común en estas prácticas está relacionada con la necesidad de fortalecer la producción y circulación de conocimiento académico en las universidades desde los proyectos, programas y actividades de Extensión. Pese a la reconocida y trillada afirmación de que ésta es una dimensión sustantiva del quehacer universitario, al igual que la investigación y la docencia, el caso es que no es valorada de igual manera y continúa siendo considerada como un área o una dimensión de menor importancia e, incluso, prescindible.

Las experiencias desde las que hablamos

En 2013, en una identificación de necesidades y expectativas que justificara la realización de un proyecto de formación en sistematización de experiencias de Extensión Universitaria (CEP, 2013) se consideró, por ejemplo, que:

- Los y las académicas no documentan su experiencia relacionada con el quehacer de la universidad en comunidades a través de proyectos de Extensión

Universitaria o Acción Social, o si se hace, se realiza de forma muy descriptiva y esquemática.

- Se requiere, desde los proyectos de Extensión, herramientas que ayuden a recuperar, revisar y valorar el aporte científico de sus prácticas.
- Se valora la importancia de recuperar la voz de las comunidades, con el propósito de pasar de “trabajar en las comunidades” a “trabajar con las comunidades”.
- Los y las académicas cuentan con una información básica y muy abstracta sobre concepción y metodología para sistematización de experiencias. No se cuenta con conocimientos sobre los fundamentos epistemológicos y teóricos, ni sobre los desafíos metodológicos que implica.
- Se necesita impulsar la formación integral en este campo, que sean teóricos y prácticos y que cuenten con productos y resultados concretos.

Por todo lo anterior, desde el propio campo de las personas que impulsan programas y proyectos de Extensión, se ha considerado que es fundamental una visibilización y una valorización de ese quehacer específico, así como de sus vínculos con las dimensiones docente e investigativa con el objeto de romper los compartimentos estancos entre ellas para integrarlas efectivamente como partes componentes de una única estrategia integral de formación.

En estos tiempos en los que la tendencia dominante busca reforzar un enfoque mercantilista sobre las universidades públicas con el argumento de que lo esencial es la formación de profesionales para cubrir las necesidades del mercado y que, por tanto, los recursos de las universidades deberían centrarse en la tarea docente pensada como una acción cerrada a lo interno del aula, es menester retomar los propósitos y principios que animaron la Reforma Universitaria de Córdoba hace un siglo. Como dice el reciente Manifiesto de la Universidad de Costa Rica formulado en conmemoración de su centenario:

Debemos reafirmar un modelo de universidad democrático y democratizador, que enfrente la desigualdad y la inequidad, así como la tendencia a la especialización de un saber cada vez más ajeno a los sectores populares y empobrecidos a los que nos debemos. A cien años de la Reforma de Córdoba, la Universidad de Costa Rica levanta la voz de nuevo, reivindicando todo el quehacer universitario y, sobre todo, la acción social o extensión como una práctica transformadora y liberadora articulada íntimamente con la docencia y la investigación. Las comunidades del futuro deberán seguir alimentando

a las universidades públicas no solo con los recursos necesarios para su funcionamiento, sino con el cúmulo de saberes y conocimientos que le otorgan vida y sentido. No permitamos que la universidad vuelva a ser ese polvoriento claustro, abierto únicamente a intereses mercantiles. Luchemos por una universidad que, al contrario, haga espacio a la ternura y la esperanza de todas las personas. (Universidad de Costa Rica, 2018)

Desde aquella época en la que se instaura en América Latina la Extensión Universitaria como componente esencial de la actividad académica e, incluso, se llevan a cabo movimientos creadores de Universidades Populares en América Latina, uniéndose a las experiencias similares que se llevaban a cabo en Europa, el modelo de universidad que se comienza a propugnar como necesario, supone abrir los muros y claustros universitarios a las problemáticas más álgidas de nuestras sociedades y a la participación y propuestas de los actores sociales mayoritarios de nuestros países. De ahí que se apueste por una universidad pública, gratuita, laica, inclusiva, comprometida socialmente y con programas de alta calidad en la Extensión (o Acción Social), la investigación y la docencia, que forme parte de un mismo y único proceso ético, político y pedagógico. La universidad como espacio de debate y confrontación de ideas y como espacio de construcción de pensamiento crítico y de relaciones solidarias como contribución a la democratización de la sociedad.

Dado el creciente interés por llevar adelante proyectos de formación académica en sistematización de experiencias en las universidades de Costa Rica, progresivamente tuvimos la oportunidad de organizar y participar en actividades formativas de sistematización de experiencias, en el marco de esfuerzos interuniversitarios como han sido las propuestas de las subcomisiones de evaluación y capacitación del Consejo Nacional de Rectores (Conare), y luego, en propuestas impulsadas por algunas universidades públicas en particular.

En 2013 se dio inicio a un primer proyecto interuniversitario, que buscaba llevar a cabo una formación para apropiarse de los conceptos y herramientas de la sistematización de experiencias y ponerlos en práctica. Así, se llevaron a cabo reflexiones críticas y participativas en torno a las problemáticas socio culturales, políticas, técnicas y académicas relacionadas con la Extensión Universitaria y la Acción Social.

Este proyecto constó de tres talleres a lo largo del año, con periodos intermedios de realización de trabajos prácticos de diseño y ejecución de sistematización sobre

experiencias seleccionadas por las propias personas participantes, acompañado de momentos de intercambio entre ellas y de seguimiento y asesoría virtual por nuestra parte. Participaron 37 personas de cuatro universidades y se procesaron 24 experiencias concretas.

Un año después, luego de una valoración positiva de la apropiación del enfoque y metodología y de su utilidad tanto para aportar a los trabajos particulares, como para constituir un espacio de intercambio y reflexión crítica interuniversitaria, se decidió impulsar una dinámica multiplicadora. Así, se formuló un curso de para formadoras y formadores que tuvo como participantes a quienes habían estado en el curso anterior y ahora serían asesoras y tutoras de otros equipos en sus universidades y se encargarían de las sistematizaciones.

Este curso tuvo cuatro talleres y asesoría virtual de nuestra parte. El último taller se constituyó en un espacio para la socialización de los productos que habían elaborado las personas a las que acompañaron y asesoraron durante el año. Participaron 23 personas y se sistematizaron 15 experiencias.

Un aspecto relevante fue el reconocimiento de la importancia del cambio de rol de los participantes entre el primer curso y el segundo. Pasar de participantes-sistematizadoras a asesorar, teórica y metodológicamente, la sistematización de otras personas, les exigió una mayor profundización en lo que habían trabajado e, incluso, enfrentarse con situaciones imprevistas o inéditas.

Muchas lecciones nos dejaron estas primeras actividades formativas, en las que se pudo experimentar y poner en práctica diversas dimensiones de la sistematización de experiencias: la producción de conocimiento académico desde las prácticas de Extensión; el intercambio y diálogo de saberes entre los participantes de los proyectos de Extensión/Acción Social (tanto de las universidades como de las comunidades) y la reconstrucción histórica de lo vivido. Se ordenaron las informaciones y se hurgó en los registros que se tenían de las experiencias; la toma de distancia respecto a la propia experiencia para analizarla y para hacer una interpretación crítica que problematizara los aspectos que surgen en la recuperación histórica; identificar categorías de análisis e interpretación teóricas pertinentes; la formulación de conclusiones y aprendizajes obtenidos de estos análisis e interpretaciones que no cayeran en generalidades o lugares comunes; la producción de materiales comunicativos para compartir los aprendizajes y, a la vez, lograr una nueva mirada sobre la experiencia sistematizada y pensar cómo comunicarla, etc.

Todo ello era más complejo y significativo que los tradicionales informes narrativos de las actividades de Extensión Universitaria o Acción Social que había que entregar como trámite de rendición de cuentas. También implicaba una mirada crítica desde la lógica y avatares de lo vivido porque enriquecía los elementos obtenidos en anteriores evaluaciones.

Después de esto, se diseñaron nuevas actividades de formación en sistematización de experiencias que siguieron un curso similar. Desde el que organizó la subcomisión de evaluación de Conare, en 2015, también interuniversitario, hasta los que impulsó la Dirección de Desarrollo Profesional de la Universidad Nacional en 2016, la Vicerrectoría de Acción Social de la Universidad de Costa Rica en 2017 y 2018 (este para la sede regional del Pacífico), la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad Nacional en 2018 y 2019, que ha publicado cinco tomos con los productos de las sistematizaciones realizadas, por la Universidad Nacional de Costa Rica - UNA (2018), las iniciativas interdisciplinarias del Centro de Investigación, docencia y extensión artística de esa misma universidad, entre otras.

A modo de ejemplo, se citan los títulos de algunas de las sistematizaciones realizadas en estos cursos:

- La experiencia con la comunidad de Palito Chira y actores locales en el cultivo de ostras como alternativas socio productivas para comunidades marino costeras.
- La experiencia de entrenamiento y competición en nadadores con retardo mental que participaron en las Olimpiadas especiales en Atenas, Grecia, en el 2011.
- Construcción del concepto “trabajo con comunidad” en los proyectos de Extensión docente.
- El papel de las mujeres indígenas Bribri en la creación y consolidación del centro de capacitación Irirí Alakölpa, durante el periodo 2007-2009.
- La experiencia del proyecto de estímulo del espíritu emprendedor en centros penales costarricenses.
- Promoción de iniciativas de turismo comunitario y desarrollo local en la cuenca del río Pacuare.
- La experiencia de fomento de consumo de frutas y verduras en la escuela como promotora de hábitos de alimentación saludables en la primera infancia.
- Experiencia de capacitación en higiene y manipulación de alimentos para población con discapacidad intelectual.

- La experiencia de articulación académica interdisciplinaria y de vinculación con Acción Social en la realización de un diagnóstico socio productivo con comunidades.
- La experiencia del proyecto de estrategias participativas de cambio climático local en dos regiones del país.
- Los aportes al reconocimiento de la sabiduría e identidad de los pueblos originarios de Costa Rica.
- El trabajo sobre cultura de paz y expresiones artísticas con personas privadas de libertad en dos centros diferentes de reclusión.
- Acceso, disponibilidad y uso sustentable del agua potable por medio de la implementación de un sistema de captación de agua lluvia con los pobladores de la Isla Caballo.
- Educación popular y voces comunitarias. La experiencia de los talleres de herramientas de comunicación popular con las comunidades de Guácimo y Palmar Norte durante 2017 y 2018.
- La experiencia del Laboratorio exploración de dramaturgia actoral sobre la relación música-cuerpo.
- La experiencia de tres décadas de enseñanza aplicando el método de danza contemporánea Züllig en la carrera de Bachillerato en Danza.

Como se puede ver, es grande la diversidad temática gracias a la multiplicidad de experiencias que se realizan en los proyectos de Extensión Universitaria o Acción Social. Por ello, la formación en sistematización de experiencias ha servido, por una parte, para tener una mirada más amplia de la complejidad y diversidad de prácticas que se efectúan e, incluso, se desconocen y, por otra, para hacer una discusión y un debate académico sobre el rol de la Extensión Universitaria y sus desafíos, los límites y posibilidades de producción de conocimiento académico desde las prácticas, la participación de las personas de las comunidades como sujetos de los procesos, el vínculo con la investigación y la docencia, el papel formador de las experiencias de Acción Social para las y los estudiantes, etc.

La formación en teoría y metodología de sistematización de experiencias de Extensión / Acción Social, tiene su punto de partida en las propias necesidades y motivaciones planteadas a sus protagonistas por la dinámica de los proyectos y programas que ejecutan en conjunto con personas de comunidades urbanas y rurales, así como a través de convenios con escuelas, colegios, instituciones

estatales o municipales, entre otros actores. Partimos de la convicción de que hay una riqueza de enseñanzas en las experiencias concretas de Extensión, Acción o Proyección Social universitaria que no necesariamente se convierte en aprendizaje ni en conocimiento académico. El activismo o la preocupación centrada en la mera ejecución de los proyectos y en una rendición formal de cuentas de lo realizado, aparece como el principal obstáculo para construir esos aprendizajes, a los cuales hay que dedicar un esfuerzo reflexivo sistemático y ordenado. Muchas veces el tiempo que se requiere para hacerlo ni siquiera está considerado en los planes de trabajo y asignación de responsabilidades, pero también hacen falta orientaciones metodológicas y herramientas técnicas que lo permitan.

Desde ese doble punto de partida: la convicción de que las experiencias encierran múltiples y ricos aprendizajes que es necesario identificar, descubrir y explicitar, y la necesidad de contar con orientaciones y herramientas para hacerlo, hemos ido explorando a través de rutas posibles y viables para sistematizar las experiencias que marcan el rumbo de actividades de formación y capacitación que se realizan con varias universidades, tanto en Costa Rica como en otros países.

Un aspecto que se ha tenido en consideración es la necesidad de sugerir propuestas de sistematización de experiencias que puedan ser factibles de llevar a cabo y que estén vinculadas como componente reflexivo de la propia dinámica de la acción extensionista con el objeto de que no se vean como una tarea adicional, que exigiría suspender lo que se hace para concentrarse en la sistematización (aquí hemos tenido que enfrentar la tendencia -muy frecuente en universidades- de considerar que la sistematización es semejante a escribir una “tesis”, para lo cual, entonces, habría que aislarse de todo para hacerla y, además, cuando se concluya, archivarla. Hacer que la sistematización de experiencias acompañe permanentemente las prácticas extensionistas como una dimensión de las mismas es la meta que se busca a través de ejercitarse en estas modalidades flexibles y viables que demuestren, primero, su utilidad y efectividad y, segundo, que motiven a continuarla. En ese camino estamos).

Presentamos a continuación lo conceptual y lo metodológico, además de algunas reflexiones propositivas en torno a las pistas que se van abriendo en el ámbito académico respecto a la importancia y viabilidad de este enfoque de producción de conocimientos desde las prácticas.

La vitalidad, fugacidad y trascendencia de las experiencias

Cuando se entra en el campo de la Extensión Universitaria, Acción o Proyección Social, como se le denomina en distintas universidades latinoamericanas, se toma, como punto de partida, que se trata de proyectos académicos que se ponen en práctica de distintos modos. Sin embargo, la atención mayor no está dirigida hacia la formulación, estructura y objetivos de esos proyectos, sino hacia los procesos que dichos proyectos producen desde el día en que se piensan y ponen en práctica. Además, en particular, nos interesa identificar los aspectos que nos marcaron en ellos, por lo que, de esa manera, se llega al centro de nuestra atención: las experiencias vividas por las personas que son sus actores protagónicos. En ellos no hay simplemente hechos o acontecimientos que “suceden”, sino que hay personas que “hacemos que sucedan” y nos impacten de forma vital: personas que pensamos, que sentimos, que actuamos y nos relacionamos en contextos y situaciones determinadas y que, por hacerlo, vivimos experiencias que, a su vez, construyen nuevos contextos, situaciones, ideas, emociones y relaciones, en una dinámica histórica de vinculaciones y tramas que nunca concluye.

Explicitamos así la importancia de la vitalidad de las experiencias que están marcadas por las características que le imprimen sus protagonistas. Las personas *vivimos* las experiencias, no únicamente las llevamos a cabo. Y las vivimos con expectativas, temores, ilusiones, ideas e intuiciones que se entrelazan con procesos complejos y dinámicos que, a su vez, nos impactan, nos condicionan, nos exigen, nos hacen ser. Las experiencias son individuales y colectivas, las vivimos y nos hacen vivir.

Por otra parte, ninguna experiencia “parte de cero”; toda experiencia se vive en un momento histórico, en un contexto económico, social, político y cultural específico que la condiciona y enmarca, pero no la determina absolutamente, porque cada experiencia carga la potencialidad de su propia contribución innovadora. En ese sentido, toda experiencia inmediata y personal está vinculada con toda la experiencia humana desde el particular momento histórico que se vive, aunque esta relación no aparezca de forma evidente ni inmediata.

Para descubrir esos hilos de trascendencia es necesario llevar a cabo ejercicios intencionados que posibiliten ir más allá de las percepciones del acontecimiento

actual y momentáneo con el fin de identificar las múltiples temporalidades que anidan en él:

La condición histórica pensada desde la experiencia, permite abrir paso a una razón nómada, peregrina, transitiva, sustentada en los propios procesos vividos (...) recuperando la trama de la vida como una compleja red de relaciones vitales contingentes, que reconociendo su transitividad puede vislumbrar desde allí lo trascendente que emerge como certeza de la experiencia de lo humano. (Osorio y Rubio, 2012, p.4)

Las experiencias son también lugares vivos de creación y recreación de saberes. Estos saberes cotidianos, “sentipensantes” en el sentido de Fals Borda, que poseen todas las personas, forman parte central de la experiencia: son los saberes producidos por la experiencia, “saber de experiencia feito” en portugués, como decía Freire (1997, p.32) y que pueden ser de muy diversa naturaleza de acuerdo con quien la vive y de sus condiciones, hábitos y características de reflexividad: desde saberes inmediatos, empíricos, descriptivos, focalizados, hasta saberes con profundos niveles de conceptualización. Pero, en cualquier caso, aun cargados de la trascendentalidad que se ha señalado, serán siempre saberes directamente vinculados con una experiencia particular, inédita y “fugaz” (Ghiso, 2010), lo que se constituye en el punto de partida para un ejercicio crítico de construcción de conocimientos y de descubrimiento de los sentidos de lo vivido: he ahí el lugar de la sistematización de la experiencia.

¿Qué entendemos por sistematización de experiencias?

Desde el punto de vista conceptual, se hace necesario diferenciar lo que se entiende comúnmente como “sistematización”: ordenar, clasificar, catalogar datos e informaciones dispersas. Con el concepto de “Sistematización de experiencias” se hace alusión a la interpretación crítica de los procesos vividos, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, identifica aprendizajes significativos que deben comunicarse y compartirse para alimentar la propia experiencia o para inspirar a otras en una perspectiva transformadora. Esta segunda acepción, vinculada siempre con “experiencias”, implica un ejercicio intelectual de múltiples tareas: registro, descripción, reconstrucción, análisis, síntesis, interpretación, comunicación. En definitiva, implica realizar una teorización a partir de las experiencias vividas que exige un procedimiento riguroso y, por eso, sistemático.

La formación en teoría y metodología de la sistematización de experiencias que hemos estado impulsando con varias universidades, se hace con un enfoque de Educación Popular, es decir, una perspectiva educativa liberadora, horizontal y dialógica que busca construir un conocimiento transformador y desarrollar capacidades para el cambio social y personal. Ello supone un ejercicio de teorización desde la práctica, comprometida con factores transformadores en los que se refuerza nuestro quehacer como sujetos protagonistas de una historia por construir, con base en los intereses, necesidades, aspiraciones y propuestas de las mayorías populares que sufren asimetrías en nuestras sociedades.

Por todo lo anterior, las sistematizaciones de experiencias de Extensión Universitaria tienen un doble signo de compromiso con los sectores oprimidos, marginados, excluidos o discriminados de nuestras sociedades: por un lado, porque estos programas y proyectos significan compromiso universitario con esas problemáticas para contribuir en su superación, en la medida en que la sistematización produce aprendizajes significativos, fortalece la comprensión crítica y propositiva por parte de los participantes. Esto último lleva a promover un diálogo de saberes entre los populares y los académicos, que se entrelazan en con Extensión o Acción Social que dinamizan, a la vez, la dimensión investigativa y enriquecen la dimensión docente.

Indicamos a continuación algunos aspectos clave de la concepción con la que trabajamos y, por ello, reafirmamos que:

La Sistematización de Experiencias es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido 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 conocimiento y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (Jara, 2013, p. 78)

Esta conceptualización precisa los siguientes elementos:

- Es un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama íntima y trascendente de la experiencia, con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación

consciente de lo vivido. Requiere de un empeño de “curiosidad epistemológica” y supone “rigor metódico” (Freire, 1997, pp.28-35) para convertir el saber que proviene de la experiencia, a través de su problematización, en un saber crítico.

- Ubica la sistematización de experiencias como una interpretación que tiene como base el ordenamiento y reconstrucción de lo acontecido. Es decir, es el resultado de un esfuerzo complejo de ubicación, descripción, narración, clasificación de elementos, análisis y reflexión en torno a la experiencia vivida.
- En esta interpretación se busca identificar su lógica vital a través de preguntas como: ¿dónde, cómo y por qué los distintos factores de la experiencia se relacionaron de esa manera y no de otra? ¿Cuáles fueron los temas más activos y determinantes y cuáles los más dependientes o secundarios? ¿Qué continuidades, discontinuidades, contradicciones y rupturas se dieron y por qué se dieron? ¿Qué fases o etapas ha tenido la experiencia y por qué fue posible pasar de una a otra?
- La interpretación produce conocimientos críticos y aprendizajes significativos, desde la particularidad de lo vivido en las experiencias y por parte de quienes las han vivido. Esto implica, muchas veces, que se logren percibir dimensiones y perspectivas inéditas que estaban presentes en nuestras experiencias, pero no las habíamos percibido ni reconocido.
- La sistematización de experiencias permite apropiarnos críticamente del sentido de la experiencia, no porque ya existiera de antemano, sino como un “hacer nuestro” el sentido de nuestra práctica. Por ello, se trata de una construcción crítica y consciente del sentido de la experiencia, lo que posibilita comprenderla en sus fundamentos y tramas invisibles y tener pistas para su orientación transformadora hacia el futuro.

Lo anterior implica reafirmar que somos sujetos de la Historia y no simplemente objetos que actuamos en ella. La sistematización de experiencias se convierte en condición de posibilidad para comprender teóricamente –con un nivel de abstracción y generalización mayor– la particularidad de las experiencias de Extensión y asumirlas en nuestras manos con una intencionalidad transformadora.

Por ello es que la sistematización de experiencias de Extensión Universitaria puede contribuir a reforzar el compromiso transformador del quehacer universitario y, además, aportar en la producción de un conocimiento académico nutrido de la riqueza de la realidad económica, social, política y cultural en la que la Universidad está inserta y que contribuya con el cambio social que tenga como protagonista a

los sectores sociales de las comunidades con las que se trabaja y, en última instancia, que se apoyen proyectos de gestión local y de incidencia social de alcances diversos.

Esta concepción de sistematización de experiencias rompe con tradicionales esquemas de intervención extensionista en los que se pretendía “llevar el saber académico a las comunidades”, para construir un conocimiento académico nutrido del diálogo de saberes producido en las experiencias. De ahí que se exija también una metodología coherente con esta visión.

Una propuesta metodológica flexible y viable para hacer posible la sistematización

En la formación en sistematización de experiencias de Extensión Universitaria que hemos coordinado, se han ido siguiendo los momentos (no “pasos” en un sentido lineal ni de aplicación de receta) de una propuesta metodológica que, partiendo de esa experiencia vivida, en primer lugar, formula un Plan de sistematización en el que es importante:

- Delimitar el objeto o experiencia a sistematizar (en tiempo y lugar) para identificar la práctica concreta, sus actores y condiciones y el periodo que servirá de base para construir los aprendizajes.
- Definir un objetivo preciso como resultado de esta sistematización.
- Precisar un eje en torno a los aspectos centrales de la experiencia que nos interesa más y, por tanto, se convierten en un hilo conductor para leer la experiencia.
- Identificar las fuentes de información con que se cuenta: los registros documentales, fotográficos, sonoros, audiovisuales, etc., y los que habría que conseguir para lograr un conocimiento de la experiencia.
- Formular los procedimientos, técnicas y actividades y determinar responsabilidades, fechas y productos, así como prever un presupuesto para solventar el ejercicio de la sistematización.

Una vez elaborado el Plan, viene una etapa de recuperación de la historia para mirar la experiencia como proceso, usar los registros y fuentes posibles, identificar sus etapas, actores e interrelaciones. Para ello, habrá que ordenar la información y también hacer una reconstrucción histórica con base en el eje de sistematización formulado. Matrices cronológicas, narraciones testimoniales, líneas de tiempo,

cartografías, etc., son el tipo de técnicas que suelen utilizarse para esta etapa. Este momento, que se caracteriza por hacer una “toma de distancia” sobre lo vivido para mirarlo críticamente con el objeto de tener una mirada panorámica y de conjunto de la experiencia (muchas veces por primera vez), crea las condiciones para ir más allá de una mera descripción de lo ocurrido y construir una interpretación de los hilos y tramas sustantivas de la experiencia.

Esta recuperación histórica es la base para hacer el análisis de diferentes aspectos por separado y realizar síntesis e interrelaciones entre los elementos encontrados. Es el momento clave y sustantivo de la interpretación crítica de la experiencia. Allí, normalmente, surgen hallazgos de diverso tipo que no se habían advertido cuando ocurrieron o que ahora son visibles por haber relacionado diversos aspectos que ocurrieron durante la experiencia. Es el momento en el que utilizamos las categorías de análisis y referencias teóricas con las que se cuenta, pero, también, es posible que se exija la búsqueda de otras referencias que nos ayuden a establecer un diálogo con otras contribuciones teóricas. De esta manera se abre un momento específico de teorización, de abstracción, de comprensión de causas, factores comunes y diferentes, tensiones y contradicciones que marcaron dicho proceso y lo definieron. Ello nos permite derivar, por tanto, hacia la formulación de conclusiones, aprendizajes y recomendaciones.

Finalmente, estas formulaciones deben ser comunicadas, compartidas, puestas al debate para tener consensos y orientaciones y plantear propuestas y líneas de acción para el futuro. Aquí la sistematización de experiencias posibilita “apropiarse de la experiencia pasada” y apuntar a “apropiarse del futuro”. Su objetivo central es orientar con mayor capacidad y proyección lo que se plantea y recomienda hacer.

Siguiendo esta ruta a través de talleres presenciales y ejercicios individuales y colectivos orientados virtualmente a través de una plataforma informática educativa¹ con apoyo de materiales de lectura y audiovisuales, cada equipo o persona que inició el proceso algunos meses antes, se plantea el interés y necesidad por sistematizar una determinada experiencia de Acción Social. Esta fase concluye con la redacción de un artículo académico que sintetiza los resultados de su sistematización. También, a partir de lo realizado en esta sistematización de la experiencia, algunos equipos

o personas, utilizan las fotografías, grabaciones, videos y matrices de recuperación histórica y elaboran otros productos comunicativos, sea para compartirlos con colegas que trabajan en proyectos de Extensión o Acción Social, o para compartirlo con las personas de las comunidades con las que se trabajó u otras con experiencias semejantes.

Cada producto de sistematización implica un intenso trabajo de ordenamiento, reflexión, aprendizaje e intercambio. Muchos de ellos son elaborados también con las personas de las comunidades con las que se ha trabajado, de tal forma que sus voces y sus saberes se expresan y comparten por medio de ellos. Ser sujetos de la sistematización ha significado una oportunidad para consolidar la autonomía de los proyectos una vez que haya concluido la presencia de la universidad. En los últimos tiempos estamos incentivando más esta participación, así como la realización de actividades formativas en las que participan docentes, investigadoras e investigadores, estudiantes y personas de las comunidades.

Pistas que van abriendo nuevas rutas

Pese a que ya hay un camino andado de varios años en este campo, cada nueva experiencia de formación produce aprendizajes diferentes, problemáticas innovadoras y exige variables metodológicas adecuadas a condiciones inéditas, así como profundizar en nuevas temáticas. De esta manera se van superando las tendencias al activismo que no deja tiempo para la reflexión; a la elaboración de informes puramente descriptivos y narrativos que no incorporan reflexiones críticas; a la distancia entre el diálogo de saberes que se produce en las experiencias de Extensión y los conocimientos producidos en la investigación. Asimismo, está siendo creciente la cantidad de proyectos de Extensión que incorporan, desde su planeación, momentos específicos y recursos humanos y materiales destinados a la sistematización de las prácticas como ejercicio interpretativo crítico estrechamente vinculado con la marcha de los proyectos y no como una tarea externa, puntual o posterior.

Cada nueva experiencia de formación y capacitación en sistematización de experiencias de Extensión, Acción o Proyección Social universitaria es, en realidad, un incentivo y una oportunidad maravillosa de aprendizaje para quienes las estamos proponiendo. Seguimos, por ello, aprendiendo y compartiendo aprendizajes como los que hemos tratado en este artículo. Esperamos que sea también un incentivo para

1 Hemos utilizado normalmente la plataforma Moodle, pero también comunicaciones vía correo electrónico, WhatsApp y una carpeta Drive destinada exclusivamente para cada curso.

incorporar esta dimensión en el quehacer extensionista, no como una actividad aislada, sino como un ejercicio permanente que contribuya a reforzar los esfuerzos por una universidad comprometida y coherente frente a los desafíos de nuestras sociedades.

Definitivamente, consideramos que se han abierto pistas para lograr la siempre pretendida inter o transdisciplinariedad en el quehacer académico, así como la articulación de las dimensiones de investigación, docencia y extensión (teniendo como eje movilizador precisamente las complejas y ricas experiencias extensionistas). Finalmente, creemos que es una pista fundamental para asumir los retos de un trabajo académico comprometido con los desafíos de nuestro tiempo y con la construcción de una universidad pública transformadora que, como actor social y político responsable, aporta pensamiento crítico fundado en la práctica y en la interacción con los sectores mayoritarios de nuestras sociedades.

Referencias

- Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. (2013). *Propuesta preliminar para la realización de un curso-taller sobre teoría y metodología de sistematización de experiencias de extensión universitaria en coordinación con la subcomisión de capacitación de Conare* (Comisión Nacional de Rectores). Documento de trabajo.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Ghiso, A. (2010). *La fugaz verdad de la experiencia: ecología del acontecimiento y la experiencia formativa*. Recuperado de www.cepalforja.org/sistem/bvirtual
- Jara, O. (2013). *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*. Guadalajara: IMDEC, CEP Alforja, CEAAL, Oxfam Intermon.
- Jara, O. (2015). Producir conocimientos desde las prácticas de acción social de las universidades. Sistematización de experiencias de Extensión Universitaria en Costa Rica 2013-2014. *La Piragua* (41), 55-69.
- Osorio, J. y Rubio, G. (2012). Investigación-Acción desde un enfoque pedagógico eco-reflexivo: consideraciones para el desarrollo de un programa crítico-hermenéutico. *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*, 1(69), 5-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3898423>
- Universidad de Costa Rica. (2018). *Manifiesto de la Universidad de Costa Rica en defensa de la universidad pública y por una acción social transformadora, en conmemoración de los 100 años de la Reforma de Córdoba*. Recuperado de <https://bit.ly/2LYNWEf>
- Universidad Nacional de Costa Rica. (2016-2018). Colección: *Democratizando experiencias de extensión universitaria*. Recuperado de <https://bit.ly/2m2VZZZ>

Sabemos más de lo que sabemos. La sistematización de experiencias educativas

Alfonso Torres Carrillo

Punto de partida: conocimientos desconocidos

Una de las tantas y odiosas exclusiones de nuestra sociedad es la que se establece entre los que “saben” y los que “no saben”. Como lo señala Santos (2006, 2019), el problema principal de la ciencia institucionalizada (“abisal” la denomina dicho autor), y en particular de las ciencias sociales, es su desconocimiento de otras formas de conocimiento, sea las que provienen de otros campos de saber (las humanidades, las artes), de otros sistemas culturales (la vida cotidiana, las sabidurías ancestrales y populares) y de otras prácticas sociales (luchas y movimientos sociales, profesiones prácticas como el trabajo social y la educación). Por ello es que el autor insiste en que la ciencia es, a la vez, un sistema de conocimiento y un “sistema de ignorancia”, de invisibilización, subyugación y eliminación de otros saberes.

Con dicha posición los científicos y los expertos son quienes conocen mejor sobre los diferentes campos y sobre todas las dimensiones de la realidad natural y social. Considera que la gente común y corriente, los profesionales prácticos y quienes ejercen oficios, “no saben” o su saber es limitado o erróneo; por tanto, debe ser cuestionado y desechado en la investigación científica y en la toma de decisiones políticas. Ello es evidente en el campo de la educación, en el que los conocimientos provenientes de las ciencias de la educación, de la pedagogía y de las investigaciones de los expertos, las que se privilegian a la hora de elaborar políticas o tomar decisiones; casi nunca son tenidos en cuenta los conocimientos de los profesores, quienes deben limitarse a informarse de dichas disposiciones para aplicarlas dócilmente. Así, por ejemplo, las recientes reformas curriculares que

se han impuesto en países como Argentina, Brasil y Colombia, se basaron en los documentos elaborados por los expertos internacionales y académicos nacionales que desconocen la experiencia de los maestros y de las comunidades educativas.

Por el contrario, estos diagnósticos concluyen que el gran problema del sistema educativo son los maestros (nombrados como “recurso humano”). Por ello, recomiendan intervenir la formación inicial (carreras universitarias) y permanente, así como apretar los mecanismos de evaluación a dichos profesionales, así como a las instituciones educativas y a los estudiantes (con pruebas internacionales). Este desprecio del conocimiento de los profesores también se expresa en la elaboración (por expertos) de mallas curriculares que prescriben los contenidos y aprendizajes mínimos que deben enseñarse en cada una de las áreas curriculares, lo que vulnera la autonomía docente.

Estas perspectivas y prácticas predominantes en el mundo académico y en las políticas gubernamentales desprecian los saberes de los profesores sobre la educación, el currículo, la enseñanza y el funcionamiento de las instituciones escolares, provenientes de su previa formación (en escuelas normales, licenciaturas y posgrados) y de su práctica profesional. Desconocen que los maestros, en su práctica docente cotidiana, intentan resolver los múltiples problemas que le impone su noble labor y, por su interés en mejorar la educación de sus estudiantes, han creado, con modestas modificaciones individuales a su acción didáctica en el aula, pasando por la incorporación de cambios en los contenidos de las áreas, hasta la construcción colectiva de proyectos pedagógicos innovadores y transformaciones curriculares de gran incidencia en la vida escolar, de los contextos locales y en los planes de vida de los estudiantes.

A partir de estas prácticas educativas innovativas o transformativas, sus conversaciones con otros colegas, y en algunos casos sus reflexiones y anotaciones sobre las mismas, maestras y maestros van configurando saberes y aprendizajes significativos que, algunas veces, también circulan informalmente por vía oral e informal entre pares. En algunas ocasiones los profesores reconocen la importancia de documentar y comunicar sus experiencias, entonces sacan un tiempo para escribir y presentarlas en ponencias, en eventos organizados por las propias instituciones, por las Secretarías de Educación o sus organizaciones sindicales, o como artículos en revistas y publicaciones. Desafortunadamente, muchos de esos valiosos aprendizajes y saberes de los profesores, no son recuperados ni compartidos públicamente.

Estamos convencidos de que es necesario y urgente que los propios profesores recuperen los saberes surgidos en sus prácticas de transformación curricular, didáctica o institucional, tanto para fortalecer y mejorar dichos cambios, como para comunicar los conocimientos a otros educadores y para contribuir al conocimiento y al pensamiento pedagógico. Esta reconstrucción reflexiva de sus saberes también puede contribuir al empoderamiento de los profesores a la hora de tomar decisiones en sus instituciones escolares y fortalecer su capacidad de incidencia en la definición y orientación de políticas educativas.

En este contexto, consideramos pertinente poner a disposición de las maestras y maestros, así como de sus organizaciones gremiales, una metodología investigativa que hemos construido a varias manos desde la Educación Popular, cuyo propósito es tematizar y reconstruir críticamente las experiencias de los sujetos que protagonizan prácticas de transformación social, cultural y educativa: **la “sistematización de experiencias”, entendida como la reconstrucción narrativa y reflexiva de la práctica en la experiencia de sus protagonistas.** A continuación, se presentan algunas razones que justifican su realización; en segundo lugar, se expone una conceptualización de la sistematización como metodología de investigación de carácter crítico, interpretativo y participativo; luego, se sintetizan algunos criterios metodológicos que orientan la sistematización; finalmente, se presenta la ruta de la sistematización.

¿Por qué y para qué sistematizar nuestras prácticas educativas?

La pregunta: ¿Para qué sirve la sistematización? es recurrente tanto para quienes desean acercarse a estas metodologías con el ánimo de incorporarlas en sus prácticas sociales y educativas, como por quienes escépticamente buscan deslegitimar su potencial investigativo. Con base en algunos autores (Jara, 1994; Cendales, 2004; Carvajal, 2006) y en nuestras propias reflexiones, las principales argumentaciones al respecto podrían sintetizarse de la siguiente manera:

- **Para comprender críticamente las orientaciones, las transformaciones y los saberes originados en la práctica educativa.** Un motivo para quienes se proponen sistematizar su experiencia es tener una mirada más estructurada y profunda de las acciones y ello implica, por un lado, reconocer los propósitos e intenciones que han orientado las prácticas, que no se limitan a las que

explícitamente se han formulado en los proyectos; también se habían propuesto sus actores y las que van surgiendo en el camino e incorporan y asumen los participantes. Por otro lado, para re-conocer los saberes individuales y colectivos que se han producido en la práctica y re-crearlos como un conocimiento más sistemático, del cual puedan definirse criterios y pautas para mejorar la innovación o transformación.

- **Para fortalecer la propia práctica educativa.** Para algunas personas y colectivos, la decisión de sistematizar se presenta por un interés crítico de mejorar la práctica. Esta intención de mejoramiento, además de recuperar y visibilizar los aprendizajes, enriquece la reflexión y discusión entre los educadores y contribuye a una comprensión más teórica de su práctica. La re-apropiación crítica de la experiencia y los sentidos que la han orientado, posibilita renovar y actualizar las orientaciones y propósitos de las prácticas y proyectos frente a los desafíos presentes y futuros.
- **Para comunicar aprendizajes y conocimientos construidos a otros educadores.** La apropiación crítica de la práctica, además de fortalecerla, permite comunicar enseñanzas y reflexiones a otros educadores que agencian e inician proyectos similares. Las experiencias que sistematizamos aportan a la reflexividad y transformación social cuando, con una perspectiva crítica, se identifican aprendizajes y nuevos desafíos que orientan la praxis. La realización de encuentros para compartir y enriquecer el proyecto innovativo fortalece las redes de conocimiento, en la medida en que son los mismos productores de la práctica quienes se configuran como sujetos de saber educativo y pedagógico.
- **Para aportar en la formación y empoderamiento de los sujetos.** Con la sistematización de su práctica, educadores y colectivos participantes se reconocen como sujetos sociales con capacidad y posibilidades de transformar las situaciones y problemas que obstaculizan la realización de una educación crítica y portadora de sentidos liberadores. En cuanto posibilidad formativa, los conocimientos que surgen de la sistematización, fortalecen las instituciones educativas y los modos de ver, sentir y actuar de las personas que conforman la comunidad educativa.
- **Para construir o fortalecer** vínculos y sentidos comunitarios. La sistematización provoca encuentros, memorias y narrativas en torno a las memorias, las experiencias y los sueños compartidos, es decir, contribuye a la formación de vínculos, significados y visiones de futuro. Estos reencuentros y re-conocimientos

como personas y como colectivos de educadores, visibilizan la alegría del estar y el actuar juntos porque se configuran y consolidan sentidos de pertenencia en torno al proyecto compartido y brindan nuevos sentidos de comunidad, el sentimiento de un “nosotros” como actor colectivo. (Cendales y Torres, 2006)

- **Para aportar al conocimiento pedagógico y al pensamiento emancipador.** La reconstrucción y reflexión sobre las prácticas educativas transformadoras también pueden contribuir a los campos de saber pedagógico involucrados, tales como el currículo, la didáctica o la evaluación. Los saberes teóricos y metodológicos producidos en la sistematización también contribuyen a las múltiples concepciones pedagógicas alternativas como la Educación Popular o las Pedagogías Críticas y a las concepciones de investigación participativa y a las Epistemologías del Sur.

La sistematización como investigación crítica, interpretativa y participativa

El reconocimiento de la importancia de sistematizar nuestra experiencia sobre las prácticas de innovación y transformación educativa que llevamos a cabo no es suficiente para justificar la pertinencia y relevancia de esta metodología. También es necesario argumentar cómo la entendemos y cuáles son los fundamentos epistemológicos que la sustentan, dado que, desde la concepción de ciencia social predominante en los medios académicos e investigativos, solo puede construirse conocimiento válido con las teorías pre-existentes y con unas metodologías preestablecidas como científicas.

En las siguientes líneas se presenta una concepción de sistematización de experiencias que se inscribe dentro de las perspectivas interpretativas y críticas de ciencia social, asociadas con los métodos cualitativos y participativos de investigación social (Carr y Kemmis, 1988; Torres, 1997), las cuales reivindican la intención transformadora de la investigación, valoran la dimensión cultural e inter-subjetiva de las prácticas e instituciones educativas y, además, involucran a los propios actores en las decisiones y operaciones de la producción de conocimiento.

A partir de esta perspectiva, entendemos por sistematización de experiencias una modalidad de producción de conocimiento de carácter participativo, sobre práctica

de acción social o educativas transformadoras que, a partir de la reconstrucción narrativa y la interpretación crítica de los dimensiones, sentidos y racionalidades que las constituyen, busca potenciarla y contribuir a la teorización del campo temático en el que se inscriben.

Esta definición involucra los rasgos centrales que caracterizan la sistematización y a continuación se describen:

- **Es una producción intencionada de conocimientos:** la sistematización no se logra espontáneamente con la sola discusión y reflexión sobre lo que se hace; supone un reconocimiento y una superación de las representaciones y saberes cotidianos presentes en las prácticas. Este primer rasgo nos sitúa en un nivel epistemológico; es decir, nos exige una posición consciente sobre dónde, para qué y cómo se produce conocimiento social, cuáles serán sus alcances e incidencia sobre la práctica. Hay que explicitar cómo entendemos la realidad a sistematizar, el carácter del conocimiento que podemos producir sobre ella y la estrategia metodológica coherente para hacerlo; ello nos permite salir de lugares comunes –acríticos– con los que interpretamos y participamos de estas prácticas.

La intencionalidad de producir conocimiento sobre la propia práctica exige una dedicación de tiempo explícita, un “alto en el camino” para definir las preguntas y los ejes temáticos en torno a los cuales se articulará la sistematización, para diseñar una estrategia y reconstruir, analizar e interpretar la experiencia común, llevar a cabo el plan de trabajo y socializar los avances del mismo. Así, aunque la sistematización no implica una suspensión de la práctica, sí requiere el despliegue de voluntades, tiempos y recursos grupales o institucionales para llevarla a cabo.

- **Es una producción colectiva de conocimientos:** al igual que la Investigación participativa, la Investigación Acción y la Recuperación Colectiva de Historias, la sistematización reconoce y va construyendo como sujetos de conocimiento a los propios actores involucrados en la experiencia. Sin desconocer el aporte que pueden jugar los especialistas externos, son estos actores quienes toman las decisiones principales de la investigación. La participación no significa que todos estén siempre y hagan de todo, sino que las principales decisiones investigativas (por qué y qué sistematizar, cómo hacerlo, cómo analizar e interpretar la información, cuándo y a quién comunicar los resultados, qué hacer con lo que se va comprendiendo, etc.) son tomadas por los propios educadores. En los casos

de sistematizaciones de una institución o un programa en el que son muchos participantes, se forma una comisión responsable que rinde cuentas e involucra cuando es necesario al colectivo en su conjunto.

La garantía de la participación depende tanto de los previos procesos organizativos vividos por como de los espacios de capacitación que la misma sistematización vaya creando. Los participantes deben familiarizarse con técnicas de recolección y organización de información, con procedimientos para “escribirla” e interpretarla, así como para comunicarla y debatirla con otros.

- **Reconoce la complejidad de las prácticas educativas:** tales prácticas son más que la sumatoria de los objetivos, actividades, actores, roles y acciones organizativas, en las que generalmente se centran las evaluaciones institucionales. Están condicionadas por los contextos políticos, sociales y culturales en los que surgen, se formulan y ejecutan; involucra y a la vez produce diversos sujetos individuales y colectivos; despliega acciones (intencionales o no) y relaciones entre dichos actores; construye un sentido, una institucionalidad, unos significados y unos rituales propios, una cultura institucional; a su vez es percibida de modos diferentes por sus actores, quienes actúan en consecuencia de modos diferentes no siempre confluyentes; produce efectos (previstos o no) sobre el contexto en el que actúa; está sujeta a contingencias y al azar propio de la vida social misma.

La sistematización aspira a reconstruir la totalidad concreta que constituye cada práctica social y privilegia los significados que los actores le atribuyen y constituyen un “campo de fuerzas” que configura la identidad de los grupos y los sujetos que las impulsan. Ello no riñe con la definición de unos ejes problemáticos que focalizan la indagación, generalmente definidos por el colectivo en función de sus necesidades.

- **Reconstruye la práctica desde la experiencia de los sujetos:** a partir o no de una problematización previa, resultado de las necesidades que busca resolver, la sistematización busca producir, en primera instancia, un relato descriptivo de la experiencia; una reconstrucción de su trayectoria y complejidad con diferentes miradas y de los saberes de los actores que tengan algo para decir sobre la práctica. Con diversas técnicas dialógicas y narrativas (entrevistas, observaciones, grupos de discusión, socio-dramas, etc.) se busca provocar relatos de los sujetos involucrados para reconocer sus diversas lecturas e identificar temas significativos que articulan

la experiencia. Así, desde fragmentarias, parcializadas, a veces contradictorias miradas, se construye un macro-relato que describe inicialmente la práctica objeto de la sistematización.

- **Interpreta críticamente la lógica y los sentidos que constituyen la experiencia:** la sistematización, además de reconstruir la práctica con la experiencia de los sujetos, aspira a dar cuenta de su lógica particular, de los sentidos que la constituyen. El equipo sistematizador asume un rol explícitamente interpretativo al tratar de develar la “gramática” subyacente que estructura la experiencia; busca identificar sus factores influyentes o instituyentes, las relaciones estructurales y las claves culturales que le dan unidad o son fuente de fragmentación. En fin, la sistematización debe producir una lectura que vaya más allá de los relatos de sus actores, que involucre elementos y factores no “previstos” o “vistos” por ellos, que complejicen su mirada previa sobre la práctica. Para ello, es necesario explicitar y fortalecer los supuestos interpretativos de las diferentes perspectivas de actor, así como las bases teóricas de quienes realizan la sistematización a través del estudio riguroso, la consulta a especialistas y la discusión a lo largo de la reflexión de la práctica.
- **Potenciar la capacidad transformadora de la práctica educativa:** además de los alcances cognitivos descritos, la sistematización tiene un interés pragmático: mejorar la propia práctica, ajustarla; desplazamientos y cambios necesarios para que el programa o proyecto sistematizado gane en eficacia social y riqueza cultural. Ello no es una consecuencia mecánica ni una decisión final. Debe hacerse conscientemente a lo largo de la sistematización; por ejemplo, en la medida en que los actores van ampliando su mirada sobre las dinámicas, relaciones y lecturas de la práctica, van reorientando sus propias acciones.
- **Aporta a la teorización de las prácticas educativas y sociales:** una preocupación objeto de debate entre quienes reflexionamos sobre la sistematización es la referida al alcance de los conocimientos que produce. Consideramos que la sistematización busca comprender los sentidos que conforman prácticas sociales determinadas y desde allí producir esquemas de interpretación que permitan comprender lo social. En uno y otro caso, los conocimientos producidos por la sistematización –en la medida en que son comunicados– amplían el conocimiento que se posee sobre uno o varios campos de la realidad social y educativa; por ejemplo, la formación de maestros, la

construcción de currículo, las pedagogías críticas o la innovación educativa. El balance de varias sistematizaciones sobre un mismo campo de prácticas permite reflexiones teóricas de mayor amplitud teórica.

La ruta metodológica de una sistematización

Al igual que otras metodologías cualitativas y participativas, la sistematización no se realiza a partir de diseños rígidos o estrategias estandarizadas de procedimientos. Sin embargo, podemos reconocer un conjunto de momentos y decisiones metodológicas comunes a toda investigación que se asuma como tal. A modo de síntesis, a continuación se presentan dichos momentos y decisiones¹.

- **El punto de partida:** Parece algo obvio, pero no podemos sistematizar si no existe una práctica social o educativa ni unas personas (profesores, educadores, activistas sociales) que han vivido dicha experiencia y estén interesadas en sistematizarla. En el primer caso, se requiere que exista una práctica de innovación o transformación educativa (institucional, curricular, didáctica, etc.) que lleve un tiempo y a la que se le reconozca su aporte al cambio educativo o a la obtención de nuevos saberes; una iniciativa o un proyecto en gestación, puede ser objeto de otros tipos de investigación como la Investigación-Acción del profesorado. También es menester que quienes la han protagonizado consideren que vale la pena recuperar su experiencia y los saberes surgidos en dicha práctica y decidan hacerlo. Por eso consideramos que “nadie puede sistematizar la experiencia de otro”; lo cual no significa que desconozcamos que existen otras metodologías de investigación en las que un observador externo escribe y analiza la práctica de otros, como la etnografía educativa.
- **La decisión de realizar la sistematización:** la decisión de iniciar una sistematización solo la pueden tomar sus protagonistas. Ello no quiere decir que la iniciativa pueda provenir de una instancia o actor externo; por ejemplo, una convocatoria o invitación de una Secretaría de Educación a realizar sistematización de innovaciones pedagógicas o de un investigador o estudiante

1 Una versión completa y detallada de los momentos metodológicos puede encontrarse en el libro de Barragán y Torres (2017).

de postgrado que considera importante que se sistematice una determinada práctica. En todo caso, no podrá hacerse una sistematización sin establecer un acuerdo con quienes han protagonizado la práctica. En las investigaciones participativas, antes de iniciar cualquier acción es necesario llegar a un acuerdo sobre la pertinencia y oportunidad de llevarlas a cabo. En la sistematización, además de requerir de la existencia de una práctica personal o colectiva previa, se requiere acordar por qué y para qué se va a realizar la sistematización y en qué medida va a contribuir a fortalecer el colectivo, organización o proyecto que lo asume. Ello requiere de reuniones entre los interesados, en las que se acuerdan los argumentos y requerimientos para llevar a cabo la sistematización.

- **Definición de las preguntas y los temas eje de la sistematización:** una primera decisión ineludible es precisar en torno a qué aspectos de la práctica se realizará la sistematización y definir unas preguntas que la orienten. Si bien es cierto que la sistematización busca recuperar la práctica en su conjunto, esto no significa que en cada sistematización se deba dar cuenta detalladamente, sino estimular una lectura global de la misma sobre los ejes que la estructuran. Ello implica acordar uno o varios ejes temáticos en los que se organizará la reconstrucción narrativa y, luego, la interpretación crítica de la práctica. ¿Cómo se definen? En dicha decisión pueden considerarse varias posibilidades y criterios; en unos casos, puede tener que ver con las dimensiones centrales que dan identidad a la práctica; por ejemplo, en una práctica que se organiza sobre la temática del uso del cine en la clase de sociales como estrategia para desarrollar el pensamiento crítico y la sensibilidad estética de los estudiantes, se pueden definir como ejes:

- ¿Cómo se ha entendido y puesto en práctica el uso del cine como estrategia didáctica?
- ¿Cómo se ha entendido y cuáles acciones se han creado para producir pensamiento crítico?
- ¿Cómo se ha entendido y cuáles acciones se han creado para formar la sensibilidad estética?

También puede ser un criterio para definir los ejes y preguntas aquello que está apareciendo como más relevante o significativo de la práctica innovativa o transformadora. Por ejemplo, se encuentra que las salidas de campo en el territorio local, como estrategia para la enseñanza de la geografía, está afianzando

el sentido de pertenencia de los estudiantes con respecto a su barrio o se está configurando una sensibilidad por los problemas sociales de la población; entonces son esos cambios que se están percibiendo los que sirven para definir los ejes de la sistematización.

Una cuarta posibilidad es tener en cuenta las preguntas o desafíos que en el presente se están planteando las personas o colectivos que agencian la práctica. Por ello, en algunos casos, se puede proponer una pregunta como: ¿Cuáles son las inquietudes o cuestionamientos que nos estamos planteando en este momento frente a nuestra práctica? Así, pueden aparecer interrogantes relacionados con dificultades que están apareciendo o desafíos que se reconocen, por cambios en el contexto, desmotivación en los estudiantes o los profesores, efectos no deseados, fruto de la práctica innovadora, etc.

En cualquiera de sus posibilidades, queda en evidencia que el problema o dimensiones de la práctica a sistematizar no provienen de una teoría externa o de la realización de una previa revisión bibliográfica o de la realización de un estado de arte, como acontece en las investigaciones hechas en contextos académicos. Eso no excluye que el educador, o colectivo de educadores, requieran explorar documentos y bibliografía que les ayude a respaldar los supuestos que orientan la práctica, para aclarar conceptos que se usan para nombrarla o, una vez reconstruida, interpretarla más allá de sus propias capacidades explicativas y comprensivas. Cuando la sistematización se realiza como un trabajo de grado o como una tesis de maestría o doctorado, también puede ser necesario contextualizar la problemática de la investigación dentro de uno o varios campos de investigación pedagógica. Pero no serán estos referentes a partir de los que surge el problema o las preguntas centrales de la sistematización ni que el propósito sea “aplicar” o “verificar” dichos presupuestos teóricos.

Definidos los ejes sobre los que se focalizará la sistematización, se elaboran las preguntas que orientarán su acercamiento. Por ejemplo, en una sistematización sobre la participación de los estudiantes en el programa Jóvenes constructores de paz, uno de los ejes que se definieron fue el de “Sentidos, prácticas y efectos de la participación para los jóvenes”. Allí, las preguntas fueron:

- ¿Cuáles sentidos dan los jóvenes a la participación?
- ¿Cuáles son las acciones de participación más significativas para los jóvenes?

- ¿Cuáles transformaciones en el modo de participación de los jóvenes resultado del Programa?

Algunas sistematizaciones no se estructuran alrededor de ejes, sino de una pregunta central que hace las veces de problema en torno a la cual se definen preguntas específicas cuya respuesta contribuye en la resolución del problema principal. En una sistematización la pregunta fue: ¿Cuáles significados y experiencias vivenciadas en el proyecto de innovación pedagógica que se adelanta en la institución educativa, contribuyen a la transformación subjetiva de las maestras y maestros? Además, se formularon preguntas específicas como las siguientes:

- ¿Cuáles motivaciones, intenciones y propósitos confluyeron en la formulación del proyecto de innovación pedagógica?
- ¿Cuáles espacios, momentos y aspectos del proyecto de innovación son los que convocan más interés y conversación entre las maestras y los maestros?
- ¿Cuáles y cómo son las estrategias y acciones propiciados por el proyecto de innovación pedagógica?
- ¿Cuáles narraciones construyen las y los maestros en torno a su experiencia y al proyecto de innovación pedagógica?
- ¿Cuáles referencias son confluyentes y divergentes en los relatos de maestros y maestras sobre su experiencia?
- ¿Cuáles rasgos subjetivos comunes pueden reconocerse en maestros y maestras en su carácter de protagonistas de una innovación pedagógica?

Estos ejes temáticos y preguntas iniciales pueden mantenerse o modificarse a lo largo de la reconstrucción de la práctica; ello supone una sensibilidad y una capacidad para identificar temáticas o preguntas emergentes y pertinentes para los ejes o problemática central que articula la sistematización. Por ejemplo, en una sistematización de la experiencia organizativa de mujeres de un barrio popular en Bogotá, los temas iniciales estaban referidos a sus relaciones con el contexto barrial, a sus dinámicas organizativas internas y a la construcción de su identidad como mujeres; sin embargo, en la medida en que se realizaban las entrevistas y los grupos de discusión fue reconociéndose como un hecho recurrente que su vinculación con los procesos asociativos locales habían transformado sus relaciones de pareja y sus roles familiares. Esta preocupación emergente se incorporó como una nueva pregunta en la sistematización.

- **Re-construcción narrativa de la práctica:** una vez definidos el problema o los ejes temáticos y preguntas que guiarán la sistematización, se procede a la reconstrucción descriptiva y narrativa de la práctica educativa o proyecto innovativo, situados en la experiencia de los participantes. A partir de los aspectos y las preguntas, y de acuerdo con la especificidad de la práctica a sistematizar, se definen las fuentes a las que se acudirá y las técnicas que se emplearán para documentar la práctica. Las primeras hacen referencia a aquellas personas, archivos, documentos, imágenes, objetos, lugares y actividades que conservan memoria de la experiencia; las técnicas son los dispositivos a los que acudimos para generar los datos y “activar” los relatos con los que se reconstruirán la experiencia vivida y los aspectos de la práctica que se ha de sistematizar.

El propósito de este momento investigativo es construir un relato consensuado, descriptivo y narrativo sobre la práctica que se está sistematizando, a partir de su reconstrucción histórica con las narrativas encontradas (por ejemplo, en los archivos o informes escritos) o producidas (por las entrevistas y conversatorios) sobre las experiencias, a partir de la voz de sus actores. No se trata de una “compilación” de información sino de una producción consensuada de una narrativa que pueda dar cuenta de las dimensiones básicas o ejes definidos para analizar la práctica.

La reconstrucción busca provocar los relatos de los sujetos involucrados (a través de testimonios, historias de vida, entrevistas, talleres, grupos de conversación, tertulias, talleres, etc.), cotejarlos entre sí y con otras miradas provenientes de otros actores (directivas, estudiantes, padres de familia) y otras fuentes (actas, documentos, informes, planeadores, publicaciones, etc.). De este modo se pueden reconocer las diversas “lecturas” frente a la experiencia y distribuirse por “categorías de actor”, es decir, establecer las posiciones y relaciones de los diferentes actores de la experiencia: dirigentes, bases, fundadores, nuevos, mujeres, hombres, viejos, jóvenes, etc. Como puede suponerse, una misma persona o fuente puede corresponder a varias categorías, según las “acciones” y “calificaciones” atribuidas en los relatos.

La confrontación de las diversas versiones permite identificar continuidades, rupturas, periodos y episodios significativos de lo realizado. Con base en ellos se estructura un macrorelato consensuado de la experiencia; este debe expresar las confluencias y las dispersiones, las diferencias y pliegues expresados por las

diversas categorías de actor con el objeto de no caer en la elaboración de “historias oficiales” que legitimen las actuales relaciones de poder.

A modo de ilustración: en el informe de una sistematización realizada por el Colectivo de profesores de la Escuela Popular Claretiana de Neiva sobre la participación dentro de la institución escolar, se relata lo siguiente, con respecto a la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa en la planeación escolar, en las tres etapas, previamente definidas por los sistematizadores (Colectivo de profesores, 2009):

La primera etapa está comprendida entre el inicio de la experiencia (1981) y la redefinición del PEI (1990), caracterizada por la solidez del equipo de profesores en torno a la construcción del proyecto educativo y la mínima participación de los padres de familia, quienes, durante estos años, apenas comenzaba a entender su papel como co-educadores de sus hijos.

La segunda, a partir de 1991 hasta 2000, cuando se logra que un grupo de padres de familia se integre con los maestros en algunos momentos del proceso de planeación. Así se producen los diagnósticos del contexto y los grandes objetivos del PEI; se fortalece la estrategia de formación de los padres dentro de sus organizaciones y del gobierno escolar; se incorpora un mayor número de representantes de los comités en la evaluación de resultados y en la definición de prospectivas. En esta etapa hay momentos de debilitamiento de la participación de los profesores debido a la salida de algunos y a su remplazo por maestros que no tenían una opción clara por este tipo de trabajo educativo alternativo.

La tercera etapa (2001-2009) se caracteriza por nuevos cambios entre el personal docente y el relevo de un grupo numeroso de padres de familia; además de la incorporación de la escuela a una institución más grande (la Normal), sin experiencia en la planeación colectiva y en la elaboración de diagnósticos de contextos y los agentes educativos. Las dificultades se convierten en retos cuando se trata de compartir las planeaciones de cada centro educativo asociado con la Normal. La práctica participativa de nuestra escuela, poco a poco, fue incidiendo en la planeación anual de las demás sedes. (pp. 57-58)

- **Re-construcción analítica de la práctica:** el análisis no debe considerarse una etapa distinta de la sistematización sino una actividad reflexiva que está presente en los múltiples momentos de la construcción de conocimiento, tales como la definición de los aspectos o ejes de indagación, así como en la construcción de la práctica y en la redacción de los balances parciales y finales de la sistematización. No obstante, conviene que en la indagación exista un espacio-tiempo definido para revisar detenidamente la información acopiada a partir de lo cual realizar los primeros balances.

A este momento es a lo que se denomina “análisis de la información” o mejor, “análisis de los datos y relatos”, que podría definirse como un conjunto de operaciones empírico conceptuales mediante las que se construyen y tematizan los datos a través de técnicas de ordenación, clasificación, categorización y relacionamiento de la información. Si se asume de esta manera, el análisis es desagregar y correlacionar los datos producidos en la re-construcción de la práctica, en sus componentes constituyentes para revelar sus temas y patrones característicos.

En esta perspectiva, porque no existen procedimientos estandarizados, podrían sugerirse cinco procedimientos iniciales para el análisis de la información cualitativa:

Tabla 1: Procedimientos para el análisis de información cualitativa

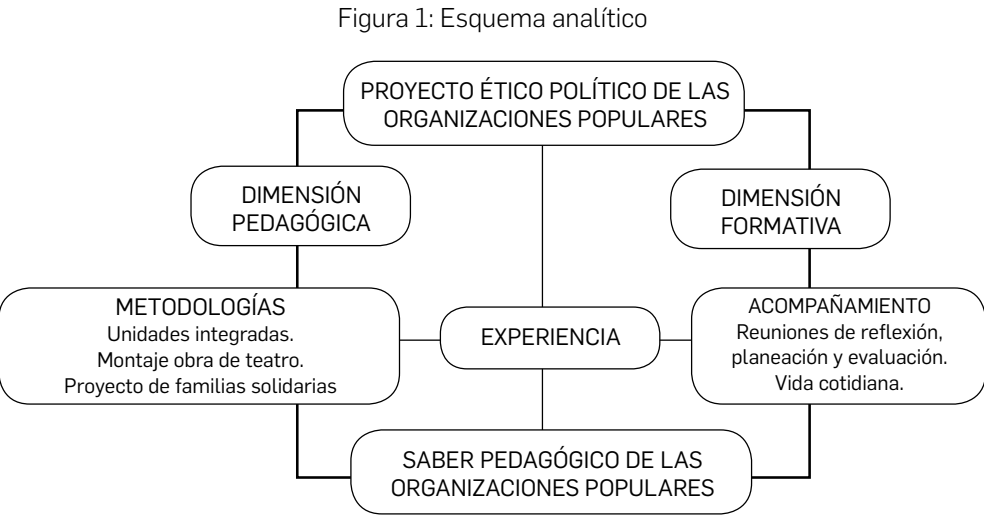
Procedimientos analíticos	Propósito
1. Focalización del tema	Formular preguntas que precisen la organización de la información
2. Ampliación de la información de campo	Identificar aquellos aspectos de la investigación que tienen información suficiente como aquellos que no, para completarla
3. Lectura comprensiva de la información	Conocer en profundidad la información de campo. Se sugiere tomar nota de conjeturas y balances parciales
4. Identificación de temas relevantes o sucesos frecuentes	Elaborar relatos descriptivos en los que se incluyan conexiones y patrones recurrentes
5. Revisión de literatura sobre el objeto de estudio	Profundizar la lectura inicial sobre el tema en estudio

Fuente: Mendoza y Torres, 2011, p. 235.

De manera más puntual, el análisis requiere una construcción de categorías (unidades temáticas de análisis) que faciliten la agrupación de información. Las categorías son construcciones de sentido que sirven para clasificar y agrupar datos con atributos o propiedades comunes, permiten pasar de una mirada global (la información recogida en diarios de campo, entrevistas, conversatorios, etc.) a una más fraccionada y dividida en subconjuntos que facilitan el análisis.

Las categorías pueden definirse en las preguntas de investigación (referentes conceptuales) o constituirse a partir de la lectura recurrente de la información de campo, es decir, retomar el marco referencial, lingüístico o cultural del grupo o práctica estudiada. Con ellas se construyen las matrices de análisis de la información que requiere ser analizada.

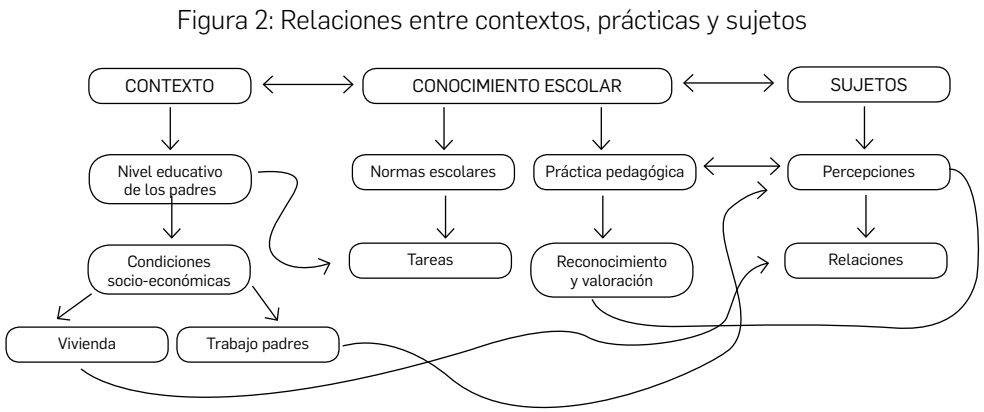
En otros casos, los procedimientos analíticos permiten la construcción de diagramas de flujo o esquemas en los que se evidencian las relaciones entre las categorías y la información de campo analizada. En la investigación indicada anteriormente se construyó el siguiente esquema analítico para evidenciar las categorías con el propósito de comprender el saber pedagógico de unas organizaciones populares de la ciudad de Bogotá:



Fuente: Elaboración propia

Las posibilidades para realizar el análisis de la información de campo son múltiples y dependen de la claridad y creatividad del equipo para definir los aspectos o categorías sobre los cuales le interesa indagar o profundizar y la manera de establecer relaciones entre la información de campo construida.

Una vez se tiene organizada la información, con matrices, cuadros de relación o esquemas, se inicia la recomposición parcial de los datos, se seleccionan aquellos aspectos (categorías) más relevantes para dar respuesta a las principales preguntas y objetivos del estudio para la elaboración de un primer informe descriptivo de la situación analizada. Así, por ejemplo, en una investigación sobre prácticas educativas realizadas con niños indígenas en algunas instituciones escolares de Bogotá, la autora representó las relaciones identificadas entre contextos, prácticas y sujetos, en la siguiente gráfica:



Fuente: Guido, 202, p.313.

- **Interpretación crítica de los hallazgos:** con el primer informe descriptivo de la situación o experiencia analizada, es posible realizar la interpretación que, en este caso, se entiende como el conjunto de procedimientos a través de los cuales se construyen nuevas lecturas explicativas sobre la información analizada; para ello se establece una red de relaciones que es confrontada con referentes conceptuales y que explica el porqué de los hallazgos producidos y los resultados obtenidos.

La interpretación supone la triangulación por lo menos de tres aspectos: *la realidad* (o información analizada a través del texto descriptivo), *la teoría acumulada* (conceptualizaciones que profundizan la comprensión de la situación estudiada) y *el observador o el investigador* (sujeto situado en un horizonte histórico, portador de experiencias, saberes, prejuicios y conocimientos). Aunque no se han formulado rutas taxativas para interpretar los datos, es posible identificar algunas pautas que pueden guiarlo:

- **Identificación y formulación de ejes temáticos:** cuando se haya realizado un primer documento descriptivo como resultado del análisis, se sugiere una lectura en profundidad de dicho informe con el fin de identificar aspectos transversales para la comprensión de la experiencia analizada. Se trata de ejes definidos de acuerdo con los propósitos de la sistematización o investigación, y que son considerados por el equipo sistematizador como relevantes. Por ejemplo, en una sistematización realizada con cinco organizaciones populares urbanas (Torres, et. al, 2003), se definieron como ejes temáticos los siguientes: la política en las organizaciones, la identidad de las organizaciones, la dimensión socio-cultural de las organizaciones, entre otros.
- **Diseño de esquemas y tesis explicativas sobre los ejes temáticos:** cuando están definidos los ejes temáticos, se elabora un primer esquema explicativo para identificar los aspectos en los que se propone profundizar, esto es, las relaciones entre categorías relevantes y las tesis que el equipo sistematizador logra plantear. Como se trata de una tarea colectiva, la presentación de estos esquemas explicativos se somete a la discusión grupal, con el fin de enriquecer las lecturas y puntualizar las orientaciones para la interpretación.
- **Consulta teórica para ampliar las tesis y los ejes temáticos:** teniendo en cuenta las nuevas versiones de los esquemas y tesis explicativas, se inicia un estudio a profundidad de los documentos existentes² (síntesis descriptivas, cuadros de análisis) que se va articulando con la consulta de textos teóricos y de elaboraciones conceptuales afines para ampliar las reflexiones. La consulta teórica en el marco de la interpretación de información exige reconocer el

carácter histórico de las experiencias, así como los factores, mediaciones y lógicas que las han configurado. De esta forma, la tarea interpretativa permite construir nuevas lecturas de los ejes temáticos, y con ello proporcionarles a las experiencias una nueva legibilidad, desde la cual puedan derivarse decisiones para cualificarlas.

- **Síntesis y elaboración de balances interpretativos finales:** con la articulación de *la realidad* (o información analizada a través del texto descriptivo), *la teoría acumulada* y *el investigador* en cada uno de los ejes temáticos, se inicia la redacción de una síntesis en la que se presentan los balances interpretativos finales, los cuales son nuevamente presentados para la discusión colectiva, a partir de lo cual se definen los parámetros de escritura concluyentes. En síntesis, la interpretación es dinámica, se nutre del trabajo analítico realizado durante las fases o momentos precedentes. “Interpretar es buscar sentido y encontrar significado a los resultados, explicando las tendencias descriptivas y buscando relaciones entre las diferentes dimensiones que permitan construir una visión integral del problema (...) En cierta forma la labor interpretativa tiene como fin último aprehender la visión en torno a la cual un grupo organiza sus comportamientos” (Bonilla y Castro, 1995, p.150), sus narrativas, prácticas y sentidos.
- **Presentación de resultados de la sistematización:** en todos los casos, los resultados de una sistematización o investigación deben ser socializados a través de distintos medios, según a los colectivos sociales a los que se les quiere hacérselos llegar. En primer lugar, al conjunto de integrantes de la organización o institución, que si bien es cierto ha participado en los diferentes momentos y ha venido enterándose de los avances, son los primeros interesados en conocer los resultados globales; en segundo lugar, a otros colectivos e instituciones que trabajan en el mismo territorio o campos temáticos (por ejemplo, gobierno escolar, educación ciudadana, didáctica de las ciencias, enseñanza de la lectura, etc.). En algunos casos, se busca poner en discusión el conocimiento procedente de espacios académicos institucionales (facultades de Educación, centros de investigación, eventos académicos).

En nuestras experiencias de sistematización hemos acudido a las siguientes estrategias y dispositivos de comunicación. En todos los casos se produce un informe escrito que da cuenta del proceso metodológico vivido, de la reconstrucción descriptiva de lo realizado y los ejes temáticos acordados y de una interpretación en torno a los ejes problemáticos en los que se realizó la interpretación crítica. En

2 En algunos casos el equipo puede considerar relevante acopiar nueva información, lo que supone la implementación de diferentes técnicas de reconstrucción de información: entrevistas, registros de campo, grupos de discusión, entre otros.

casi todos los casos, dicho documento se editó como libro para procurar la mayor claridad y sencillez en el lenguaje, lo cual no le quita profundidad a lo expuesto.

En algunos casos se ha logrado la producción de materiales de amplia difusión (videos, CD ROM, cartillas, programas radiales, piezas de video) en los que entra en juego el conocimiento experto de comunicadores sociales y técnicos en producción de medios, para que tenga los efectos de divulgación y reflexión esperados. Estos materiales se ponen en uso a través de talleres, foros y socializaciones públicas.

Una buena sistematización no solo permite comprender mejor la práctica en cuestión, sino que abre nuevos interrogantes sobre la misma, que posibilita nuevos momentos de producción de conocimiento. En varios casos la sistematización llevó a que la organización social o institución incorporara como un área de acción permanente la investigación o la sistematización de algunos de sus proyectos.

Referencias

- Barragán, D. y Torres, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*, Bogotá: El Búho -Corporación Síntesis-.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación – acción en la formación del profesorado*. Madrid: Martínez Roca.
- Carvajal A. (2006). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*. Cali: Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.
- Cendales, L. (2004). La metodología de la sistematización. Una construcción colectiva. *Aportes* (57). Recuperado de <http://www.dimensioneducativa.com/assets/aportes-57.pdf>
- Cendales, L. y Torres, A. (2006). *La sistematización como experiencia investigativa y formativa*. Recuperado de <https://bit.ly/2dPXMBz>
- Colectivo de educadores EPC. (2009). *La participación en la escuela. Entretejiendo pasado, presente y futuro*. Neiva: Escuela Popular Claretiana.
- Guido, S. (2012). *Interculturalidad y Educación en la Ciudad de Bogotá: Prácticas y Contextos*. (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. San José de Costa Rica: Alforja.
- Mendoza C. y Torres, A. (2011). La sistematización de experiencias. Presupuestos epistemológicos y procesos metodológicos. En: Páramo, P. (Comp.). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur*. Lima: Fondo editorial Facultad de Ciencias Sociales. UNMSM.

Santos, B. (2019). *El fin del imperio Cognitivo*. Madrid: Trota.

Torres, A. (2006). *Paz joven. La participación en los procesos de construcción de paz: una experiencia de sistematización del proyecto*. Bogotá: Plan para la niñez – ACDI.

Torres, A. et al. (2003). *Organizaciones populares, identidades locales y ciudadanía en Bogotá*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, A. (1997). *Enfoques cualitativos y participativos de investigación social*. Bogotá: UNAD.



Parte 2. Formación en sistematización

Camino del narrar y reflexionar nuestras prácticas docentes. El desafío de sistematizar

Alfredo Manuel Ghiso

Pre-texto

Desde hace dos años, en el marco de las propuestas formativas que ha diseñado la Línea de investigación de Mova, venimos realizando, con diferentes grupos de maestros y maestras, una aproximación a la sistematización, con el propósito de que docentes del Municipio de Medellín recuperen sus experiencias y prácticas educativas y las conviertan en objetos de estudio pertinentes, generadores de saberes pedagógicos y que, por ser comunicables, puedan dinamizar otros modos de ser, hacer y pensar lo que les sucede en la escuela.

El ejercicio ha pasado y pasa por múltiples momentos, cada uno de ellos ha presentado sus desafíos, sus obstáculos y complejidades que hemos podido sortear a su debido tiempo, a veces con éxito y en otras la dificultad se volvió freno y los tropiezos, para algunos, se volvieron una frustración más; pero, si algo hemos ido aprendiendo ha sido que este tipo de propuestas investigativas críticas requieren no solo de claridades epistemológicas, teóricas y metodológicas, sino, también, compromiso, coraje e imaginación para no estancarse y no frenarse al querer producir un conocimiento que parte de la autoobservación y de la reflexión crítica y, que, además de crear un saber pedagógico, origina un saber de cambio, inconforme, capaz de orientar una práctica docente hacia una “escuela otra”.

Este ejercicio formativo en sistematización de prácticas y experiencias pedagógicas ha sido también origen de preguntas que problematizan las propuestas investigativas tradicionales: *¿Cómo aprender de lo que nos pasa en procesos de sistematización de la práctica/experiencia docente? ¿Qué dificultades y retos se presentan al querer sistematizar la práctica/*

experiencia docente? ¿Qué hay que hacer para que el saber pedagógico de la experiencia pueda aflorar y madurar a lo largo de la sistematización?

Zambrano (1989), filósofa española, pensaba que estamos viviendo en una época en la que, especialmente los profesionales, estamos llenos de ciencia y de técnicas, pero somos personas pobres de todas las formas activas y actuantes del conocimiento, de todas aquellas formas de conocer que son necesarias para vivir, para emprender la vida; un saber que, articulado con la experiencia, oriente la práctica pedagógica y nuestra presencia particular en el mundo. Por ello, es un saber que no es ciencia, que no quiere ascender a ciencia, que se resiste a ascender al cielo de la objetividad, de la evidencia, las homologaciones y los concursos que convocan a consagrar prácticas exitosas. Hoy, para muchas y muchos maestros es un desafío enfrentarse a la perfectibilidad de sus prácticas, al inacabamiento de su formación y al desarrollo de un pensamiento crítico que vaya más allá de los concursos, indicadores y programas que se les imponen.

Cuando hablamos de saber pedagógico, saber de la experiencia no nos estamos refiriendo a un tipo de conocimiento o a una teoría. Saber es apertura de significados, porque se refiere a más dimensiones que las conscientes, las explicables, las expresables, las verbales o las cognitivas. Saber pedagógico remite a sabiduría, esa que la o el docente construye cuando se desafía y reflexiona su práctica, sus experiencias a partir de una serie de preguntas pertinentes. Ganar sabiduría es una disposición anímica que relaciona al sujeto con su práctica, entendida como una manera de estar en el mundo (Alliaud y Suárez, 2011). Esto es un reto para educadores, porque los mueve al desarrollo de un pensamiento epistémico en relación con sus quehaceres pedagógicos, más ahora cuando éste se ha convertido en un espacio de aplicación de teorías o regulaciones ajenas y extrañas a su propia reflexión.

Es así como el saber pedagógico fundado en la reflexión y experiencia de maestros está siendo deshecho por disposiciones, normas y teorías provenientes de campos disciplinares ajenos y opuestos a toda construcción pedagógica. Estas tendencias enajenantes del saber y de la práctica docente no solo son administrativas, también son orientaciones simbólicas y políticas que se expresan como educativas desde la cultura y las decisiones que se toman en la institucionalidad dominante y en algunas tradiciones académicas que implantan pensamientos y concepciones de lo educativo que estereotipan y cosifican el quehacer, sentir y pensar de educadoras y educadores. La sistematización, como estrategia investigativa en y sobre la experiencia de

docentes, se levanta contra estos ejercicios de cooptación que buscan suplantar y silenciar al sujeto de la práctica y el saber pedagógico que al reflexionarla se produce.

Este texto busca recuperar la formación en sistematización, reflexionar lo realizado críticamente, descubrir esas tensiones y dificultades capaces de fundar impulsos, instituir interrogantes y establecer caminos de respuesta respecto a las propuestas pedagógicas y a los pasos a dar. Nos interesa reconocer la naturaleza y características de aquellos obstáculos que frenan y detienen el caminar de maestros vinculados a los grupos de formación; nos inquieta saber cómo los pudimos o no superar y por último proponer orientaciones que permitan recrear lo realizado y encauzar por mejores caminos para la construcción colectiva de saberes pedagógicos orientados al cambio.

Sea este el momento para agradecer a las directivas de Mova, a colegas de la Línea de Investigación y, en especial, a educadores que con compromiso e imaginación se dispusieron a recuperar sus prácticas, a reflexionarlas y a compartir fraternalmente sus saberes, con el propósito de cambiar sus modos de expresar, comprender, emocionar y recrear el quehacer educativo. A ellas y ellos seres de esperanza, mi reconocimiento, aprecio y gratitud.

Aprender de aquello que nos pasa por medio de la sistematización

Hablar de “sistematización” puede llevar a equívocos, no es una noción transparente para muchos, por el contrario, se presta para malentendidos. En el contexto cotidiano es comprendido como ordenar, digitalizar, cuantificar información, en algunos casos se la confunde con elaborar o diseñar bases de datos. Otras personas asocian el término con organización de archivos desordenados. Uno podría decir que en los distintos modos cotidianos de entender la sistematización subyace un cierto concepto de orden, un deseo de ordenar información, que en la era de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), la tarea es realizada con ordenadores y programas adecuados para responder a las necesidades de organizar de manera estándar grandes volúmenes de información.

Vale la pena recordar que, en la década de los ochenta del siglo pasado, en el Movimiento Latinoamericano de Educación Popular (Barragán y Torres, 2017)

se empieza a usar la expresión sistematización para dar cuenta de la construcción de conocimiento sobre la práctica y experiencia educativa realizada. Se necesitaba comprenderla, conocerla, comunicarla y sobre todo recrearla constantemente para que fuera pertinente de acuerdo con las realidades del contexto.

Es así como la sistematización se constituye en un modo de indagar la práctica y las experiencias propias de educadores populares de América Latina; la propuesta hacía parte de una serie de alternativas investigativas que en el movimiento educativo latinoamericano circulaban y se desarrollaban como: la investigación temática, la investigación acción participativa y la recuperación de la memoria colectiva de los pueblos. Estas propuestas comparten una raíz epistémica común *el pensamiento crítico latinoamericano* (Lander, 2001), orientado a la emancipación, la liberación y a la transformación de aquello que nos impide ser sujetos pertinentes de acción política y estudio para el cambio, capaces de construir una sociedad en solidaridad, justicia y vida digna para todo ser que habite el planeta.

La idea de sistematización, de sistematizar la práctica, contiene también una suerte de rebeldía, de levantamiento epistémico y paradigmático. La sistematización, a la par de las otras propuestas metodológicas que desarrolla el movimiento de educadoras y educadores populares de América Latina, se levanta en contra de los modelos empírico/analíticos de ver la realidad, se resiste al positivismo simplificador, basado en disyunciones entre teoría y práctica y, mejor propone una mirada superadora de estas contradicciones porque adopta una opción epistémica crítica, sistémica, holística e histórica (Jara, 2018).

Es importante reconocer que no existe una sola conceptualización, por consiguiente, no existe una sola manera o “*fórmula*” para acercarse reflexivamente a la sistematización, sino que se dispone de diferentes posibilidades para construir una ruta metodológica según los enfoques, fases y momentos, sabiendo que estos se pueden asumir en su totalidad, o bien recrearse según las necesidades de la experiencia que se ha de sistematizar. Entre las propuestas se destacan: 1. La mirada transformativa más que evaluativa de la práctica, 2. La postura dialéctica que busca construir teoría de la práctica, 3. Entender la sistematización como un proceso formativo/reflexivo de los sujetos de la práctica, 4. La sistematización como un re-conocer el sentido de las experiencias significativas, 5. La sistematización comprendida como producción participativa de conocimientos sobre la práctica y 6. La sistematización vista como interpretación crítica de la práctica (Barragán y Torres, 2017).

Otra mirada sobre las distintas formas de enfocar la sistematización la ofrece el educador popular colombiano Marco Raúl Mejía (2008) cuando plantea que en nuestro continente se han desarrollado diferentes concepciones, a saber: 1. Fotografía de la experiencia. 2. Recuperación de la experiencia vivida. 3. Obtención de conocimiento a partir de la práctica. 4. Sistematización dialéctica. 5. Recontextualización de la práctica. 6. Comprensión e interpretación de la práctica. 7. Como una mirada a los saberes propios sobre la práctica.

Así es que los y las participantes en estos encuentros formativos constatan que no hay un concepto único, ni unívoco y que esto responde a tradiciones teóricas y a intereses de los y las que sistematizan que les otorgan valor o mayor significado a determinados componentes de la propuesta. No es extraño el desconcierto en este momento y, por ello, el grupo se enfrenta a una experiencia epistémica y metodológica que busca unos acuerdos conceptuales, entre participantes a partir de las comprensiones, los intereses y las prácticas/experiencias que desean sistematizar.

Reconociendo esta pluralidad y las distintas concepciones existentes de sistematización nos atrevimos a plantear el concepto descriptivo y operativo que sirve de radar mental o de sistema de alerta con el fin de trabajar y perfilar una propuesta de capacitación en torno a componentes, finalidades y características de la sistematización de prácticas y experiencias:

La sistematización, se entiende como un proceso de construcción de conocimiento sobre las experiencias y prácticas educativas mediante ejercicios dialógicos y escriturales de recuperación, narración y tematización de lo que pasó y de lo que nos pasó; relacionando los componentes teóricos, éticos y de contexto que condicionan y afectan el quehacer docente; esto se realiza con el fin de comprender y explicar las necesidades, sentidos, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la experiencia educativa y así poder generar un saber pedagógico pertinente, que permita transformar la comprensión, la expresión, el emocionar y la práctica docente. (Ghiso, 2018)¹

1 Con este concepto hemos venido orientando y acompañando la formación en sistematización de Mova.

La formación en sistematización parte de un supuesto que, de acuerdo con Paulo Freire (1994) se caracteriza porque:

Hacemos sin preguntarnos ni una sola vez por qué lo hicimos. Nos damos cuenta de qué hacemos, pero no indagamos las razones por las que lo hacemos. Eso es lo que caracteriza nuestro operar en el mundo concreto de lo cotidiano. Actuamos en él con una serie de saberes que al haber sido aprendidos a lo largo de nuestra sociabilidad se convirtieron en hábitos automatizados. Y por actuar así, nuestra mente no funciona epistemológicamente. Nuestra curiosidad no se activa para la búsqueda de las razones de ser de los hechos. (p.115)

Reconocer la situación mencionada lleva a apropiarse de dos nociones que hubo que aclarar: la de práctica y la de experiencia. Acordamos que la práctica era siempre dinámica, cambiante, por lo que la sistematización aporta a las lecturas de los cambios que, a lo largo del tiempo (historicidad de la práctica), se van dando porque cambian los contextos y los actores, cambian los que toman las decisiones y los objetivos, cambian las intenciones y las metodologías, se modifican los contenidos y cambian, también, los mensajes que se transmiten en el quehacer pedagógico. La sistematización permite aprender a leerlos y nos alerta de ellos, aunque parezcan imperceptibles.

Es claro que esto no se logra si lo hacemos desde modelos tecno/burocráticos porque para leer las dinámicas de las prácticas requerimos otros horizontes de comprensión que impliquen desembarazarse de las pretensiones de formalizar, formatear y limitarlas a un paradigma instrumental y técnico que es determinista. La propuesta de sistematización deja entrever una reflexión que problematiza y cuestiona, que obliga a la palabra, a la solidaridad, al encuentro, que, además, pone en duda las lógicas instituidas que exigen a maestras y maestros competir ateniéndose a estándares y a modelos impuestos.

La práctica pedagógica necesita ser entendida y pensada en su particularidad, en sus experiencias que interrogan por lo que allí sucede, por el significado de lo que pasa (Van Manen, 1998) y de lo que nos pasa, por el sentido que tiene, por la huella que deja, en cada uno, la experiencia (Larrosa, 2006). Preguntar: ¿Era eso lo que había que hacer? ¿Por qué hice lo que hice? ¿Qué huellas dejó en mí y en otros lo que sucedió?, mueve a educadores a pensar la práctica educativa en cuanto experiencia, esto es, como acontecimiento singular, ético y profundamente humano,

que es vivido y a la vez, significado y resignificado por los sujetos involucrados en el quehacer pedagógico. Sobra aclarar que ni las prácticas de docentes ni sus experiencias sentidas y significadas no pueden ni se dejan generalizar ni universalizar, como lo pretende la ciencia y la institucionalidad globalizada que busca prácticas ejemplares o modelos parametrizables.

La sistematización como estrategia investigativa sobre la práctica y experiencia de los docentes se pregunta por el sentido, por el significado, por el valor de aquello que se ha vivido (Larrosa, 2003; 2006). Pensar el quehacer docente como experiencia es abrirse a la observación, a la escucha, a la alteridad y a la reflexión de lo que sucede en los salones de clase, en el hacer educativo, en las relaciones que el educador, la educadora establece con sus estudiantes, los padres, la comunidad, las directivas docentes, los contextos institucionales y comunitarios y con el conocimiento que enseña. La pregunta de lo que significa el hacer educativo nace de lo vivido y de lo pensado como propio y se origina en la experiencia.

Vale la pena agregar que:

Podemos decir que nos encontramos ante un saber que nace de la experiencia cuando las ideas y las estrategias que lo estructuran constituyen una forma emergente de una práctica de reflexión en torno a lo vivido. Lo vivido es el acontecer de las cosas que cada cual vive; la experiencia se encuentra allá donde lo vivido va acompañado de pensamiento. El saber que procede de la experiencia es, por lo tanto, el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados, sino que va en busca de su propia medida. (Mortari, 2002, p. 155)

Es por todo ello que la formación en sistematización resulta prometedora al considerar, en la Línea de Investigación de MOVA, la necesidad de promover entre docentes un tipo de investigación autónoma, realizada por los propios actores, en sus propios contextos, en los que se recupere la experiencia, se promueva la escritura y la producción de saber pedagógico de manera solidaria, que se reconozca una reflexión orientada hacia la transformación de la práctica educativa. Por ello, a lo largo de la formación en sistematización, el eje de los encuentros era la experiencia de los sujetos involucrados en la práctica pedagógica para recuperar toda la plenitud y especificidad de las prácticas que promueven un conocimiento crítico para el

cambio. De aquí que el propósito manifiesto fue proponer la sistematización como una investigación autónoma sobre la práctica pedagógica, concebida como un camino de reflexión y transformación del quehacer educativo.

En ese marco las expectativas fueron la familiarización de los participantes con la sistematización de las experiencias y prácticas educativas, como un tipo de investigación crítica, participativa y autónoma, que reconstruye intersubjetivamente la experiencia de los participantes y la de promover la investigación de la propia práctica, como un camino para incursionar en el pensamiento reflexivo crítico, capaz de reinformar los cambios y resignificaciones que requiere el quehacer de docentes.

La propuesta formativa se llevó a cabo en dos etapas: una introductoria en la que los ejes temáticos y reflexiones se centraban en dilucidar qué entender por experiencia, caracterizar las condiciones en las que se desarrollan las prácticas y las experiencias de los participantes. Es en los encuentros cuando se descubre que es posible construir saber pedagógico desde la reflexión de la experiencia. También se plantea la complejidad y las diferentes ecologías de las prácticas docentes. Una vez trabajados los anteriores temas se hacen aproximaciones conceptuales y operativas a la sistematización para responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo sistematizar experiencias y prácticas escolares a través de la escritura reflexiva de docentes? Se destacan como componentes de las propuestas, los objetivos de la sistematización, sus ejes y preguntas orientadoras. Una vez aclarado esto, el grupo se apropia de algunas orientaciones para relatar una experiencia pedagógica. Las preguntas que habitualmente se hacen en este momento han sido: ¿Cómo convertir una experiencia pedagógica en un relato pedagógico? ¿Cómo interrogar un relato de experiencia pedagógica? ¿Cómo diseñar, planificar y gestionar dispositivos de documentación narrativa de experiencias? Por último, el grupo de participantes elabora un perfil de la propuesta de sistematización que espera ejecutar.

Como en otras oportunidades, los conceptos elaborados y las perspectivas que se asumen para comenzar la sistematización, tienen su nudo en las intencionalidades porque ubican el proceso que desarrollarán en relación con unos intereses y unas prácticas determinadas (Ghiso, 1995). También, las claridades conceptuales permiten al grupo hacer las distinciones necesarias de la sistematización sobre la evaluación, la investigación diagnóstica, el estudio de casos y la narración de la actividad docente o de un informe institucional.

La segunda etapa de formación en sistematización parte de un repaso y de una revisión de los pasos dados. En un primer momento se revisan las preguntas orientadoras de la sistematización, buscan que lleven a leer cambios, a comprender momentos y a relacionar sistémicamente los componentes de la práctica o experiencia, para reconocer y reflexionar sobre cómo se hacen las cosas. La tarea en la que el grupo se empeña después es la descripción de la práctica y recuperar sus fuentes inspiradoras con el fin de entender las diversas y singulares fuentes y los fundamentos del quehacer y de tener unas alertas conceptuales para comprender e interrogar la práctica pedagógica. Lo crítico se presenta a la hora de crear saber pedagógico desde la experiencia, para ello se requiere llevar a cabo la deconstrucción de los relatos sobre la práctica/experiencia. En este punto habitualmente surge la inquietud: ¿Cómo interrogar un relato de experiencia pedagógica? Si esto se resuelve es posible construir saber pedagógico desde la experiencia y dar cuenta de aprendizajes y conocimientos recreados a lo largo de la sistematización.

Lo que caracteriza a estos encuentros ha sido el diálogo, las lecturas compartidas, las problematizaciones. Los trabajos individuales de escritura se acompañaron con líneas de tiempo y relatógramas de las experiencias. Se compartieron mapas conceptuales y nociones construidas en grupo. Las preguntas que caracterizan la preocupación del grupo, en este momento, tienen raíces en formaciones académicas y se interroga por las categorías y marcos referenciales; también, dudan de la posibilidad de que sean los mismos relatos y sus reflexiones los lugares desde los que surgen las preguntas y los aprendizajes. El pensamiento teórico, en el que la gran mayoría de docentes ha sido formada, se hace presente cuando se pone en duda la potencia o integridad epistémica de la práctica/experiencia y de su reflexión

En este momento de la formación el grupo descubre que en la sistematización no se sienten forzados a ver su práctica/experiencia de un modo determinado, estándar y tampoco se ven obligados a seguir parametrizaciones para su recuperación y reconstrucción, ven que la narración y la descripción se complementan, así como la explicación y la comprensión habitan la misma estrategia metodológica. Descubrirse libres para pensarse, en algunos ha sido reencontrarse con la libertad de expresarse, de pensar; mientras que para otros es un reto que puede llegar a paralizar o a frustrar la formación en sistematización porque requieren de guías y de recetas que en el curso no se ofrecen ni ofertan.

Dificultades y retos para sistematizar la práctica/experiencia docente

Paulo Freire (1970) alertaba, hace ya tiempo, que no hay manera de captar y comprender lo que sucede, de manera aislada, suelta, desconectada; por el contrario, hay que leer la práctica y las experiencias, en lo que él llamaba: “unidad epocal” (Freire, 1970, p. 119). Leer las dificultades que maestros y maestras tienen para indagar sus prácticas está en relación con las ideas, las concepciones en boga de lo que es educar, enseñar o ser profesor; entender lo que frena, frustra o paraliza hoy a docentes a indagar su práctica está muy asociado con miedos y dudas instaladas desde los tiempos de su formación. Las dificultades para asumir la sistematización como una estrategia para construir conocimiento y saber (sabiduría) pedagógico, desde la reflexión de la práctica, están, también, relacionadas con las esperanzas, los valores y opciones en juego y sobre todo con los obstáculos para ser maestras y maestros orientados al cambio.

Los valores en juego en la unidad epocal que nos tocó vivir pone a los maestros y maestras a no leerse en sus preocupaciones e interrogantes, los saca al afuera y se desencadena un ejercicio de comparación permanente con los demás. Se habla del maestro auténtico, de la maestra innovadora, de la diversidad de sus prácticas, todos recursos que pueden ser explotados por el sistema imperante (Han, 2018). La singularidad, la alteridad, lo incomparable de una práctica docente, de las experiencias de maestras y maestros, no pueden ser expuestas en concursos, comercializables o premiados. El reconocimiento que educadores hacen de ello, por medio de la sistematización no lleva a un intercambio de complacencias, ni a un sentirse cansado de sí mismo y, menos, a verse vaciado, enajenado de su experiencia, de sus saberes pedagógicos; y es por ello que, entre otras cosas, se dificulta sistematizar. La razón la señala el filósofo Han (2018):

La actual cultura del rendimiento y la optimización no tolera que se invierta trabajo en un conflicto, pues tal trabajo requiere mucho tiempo. El actual sujeto se ve obligado a aportar rendimientos y solo conoce dos resultados: funcionar o fracasar. En ello se asemeja a las máquinas. Tampoco las máquinas conocen el conflicto: o bien funcionan impecablemente o bien están estropeadas. (p. 44)

Sistematizar es dedicar tiempo a leer tensiones, conflictos, modos de enfrentarlos para develar los aprendizajes que en esa práctica profundamente reflexiva y dialógica

van emergiendo. El maestro, la maestra no son máquinas y, por el contrario, son sujetos relacionados con los riesgos y a la fragilidad que implica el acto de educar porque educar no es una interacción entre máquinas, sino entre seres humanos. Eliminar las fragilidades, los conflictos, los riesgos, los cambios es lo que el sistema le está pidiendo, cada vez más, a los docentes; es lo que están pidiendo los responsables de formular políticas, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE– y el Banco Mundial, entre otros. Estos quieren una labor docente predecible, garantizada y que carezca de conflictos, riesgos o fragilidades (Biesta, 2017).

La sistematización, a diferencia de otras estrategias que pueden indagar por las prácticas sociales, culturales y educativas, busca que los sujetos sean dueños de sus propias acciones, lo que significa apropiarse del papel de autores y de creadores. Es por ello que necesitan reconocer fragilidades, riesgos, tensiones y conflictos en su propio quehacer. La dificultad que se tiene al asumir este reto es que éste no consiste en reproducir las teorías, o aquello que ya sabemos o que venimos repitiendo en nuestras rutinas; por el contrario, es construir un saber pedagógico que nos proyecte a inéditos viables, a nuevos comienzos, a prácticas educativas posibles.

Los grupos de docentes que se enfrentan al desafío de sistematizar consideran que tienen que superar la percepción dispersa, fragmentada, ajena que tienen de sus prácticas y experiencias. Esa extrañeza de la acción los lleva a no interrogarse, ni a inquietarse, a no querer problematizar su quehacer y su relación con los múltiples contextos en los que se sitúa. En concreto sienten que tienen un saber pedagógico experiencial débil y que nada se puede construir más allá de lo hecho; esto parece contradecirse con la percepción que poseen los educadores que vienen haciendo cosas interesantes, que vale la pena compartir con otros, que es necesario dialogar con otras y otros maestros. Pero se sienten bloqueados, cansados; por eso, esas cosas valiosas se quedan sin ser narradas porque no se registran, no se escriben, no se piensan. Así se debilitan el saber y la memoria, la conciencia sobre el hacer y la imaginación pedagógica se anquilosan. Por estas razones una de las dificultades a vencer es recuperar el dinamismo de ese espíritu curioso sobre lo que se hace y sobre los motivos de lo que se hace.

Una alerta planteaba el pedagogo brasileño Paulo Freire (1997) cuando indicaba:

(...) cuanto más pienso críticamente, rigurosamente, la práctica de la que participo o la práctica de otros, tanto más tengo la posibilidad, primero de

comprender las razones de ser de la propia práctica, segundo, por eso mismo, me voy volviendo capaz de tener una práctica mejor. Así, pensar mi experiencia como práctica insertada en la práctica social es trabajo serio e indispensable. (p. 125)

Como en cualquier propuesta educativa orientada al cambio, formar en sistematización requiere partir y conocer la episteme subyacente que actúa de manera implícita en los modos de conocer, emocionar y actuar del docente. El pensar, los modos de percibir su campo de actuación, los problemas que se presentan, las acciones que emprende, las preguntas que se formula o deja de hacerse el docente tienen relación con la episteme que ha configurado él y la docente a lo largo de su experiencia como estudiante y como educador. Es por ello que Carnicer y Furió (2002) sostienen que las epistemologías convencionales, que responden al paradigma hegemónico, adaptadas a las exigencias del sistema, amoldadas a unas determinadas creencias, actitudes y esquemas de acción son un impedimento para el cambio. Dado que la sistematización se enmarca en un paradigma crítico latinoamericano orientado al cambio del pensar, emocionar y del hacer educativo, entre otras cosas, es inquietante y relevante entender la relación que existe entre esas epistemologías personales y la práctica docente.

La dificultad del cambio epistemológico se presenta cuando, a partir de las preguntas que los docentes se hacen, se empieza a problematizar esa epistemología personal adherida a la trayectoria de la o el maestro, de esa epistemología en la acción que da cuenta de las complejas y contradictorias relaciones que se presentan entre las creencias y las prácticas docentes. Reconociendo que la epistemología de la o el educador, como la de todo ser humano es un sistema dinámico de posicionamientos, actitudes y valores que abarcan tanto las creencias sobre lo que es la naturaleza de su práctica y de su ser maestro, como los esquemas de acción con los que resuelve el día a día. Las epistemologías de los y las docentes tienen componentes cognitivos: creencias, percepciones, concepciones, intuiciones y componentes de orden afectivo, como expectativas, motivaciones, valores, miedos, entre otros. Cuanto más articulados estén estos componentes cognitivos y afectivos con lo que propone la episteme hegemónica más dificultades se presentarán porque querrá apropiarse de una estrategia de construcción de conocimiento orientada hacia el cambio.

Por todo ello formar en sistematización implica desafíos como pensar críticamente, con rigurosidad, comprender razones y convertir todo el saber pedagógico construido en un saber de cambio del quehacer propio de la o el

educador. Pero esto conlleva otro desafío, el desarrollo de una episteme crítica que pasa por reconocer que no hay neutralidad en la ciencia, en las técnicas y en aquel que indaga sobre algo. No hay neutralidad porque estamos movidos por intereses que condicionan nuestro modo de concebir el conocimiento, su finalidad y aquello que queremos conocer. Es imposible entender la sistematización por fuera de un pensamiento epistémico inspirado por el cambio o la transformación.

La sistematización, como otras estrategias investigativas promovidas en América Latina, participa de una episteme “otra”, lo que significa un pensar situado, un conocimiento nómada (con una perspectiva abierta y sin residencia fija en disciplinas o escenarios institucionales), fronterizo y producto de intersubjetividades capaces de dar y recrear sentidos en torno a la escuela, las prácticas docentes, las experiencias educativas con el objeto de recuperar voces capaces de decir lo aprendido y ubicar los ámbitos en los que es necesario establecer rupturas con mecanismos reales y simbólicos que someten, silencian, mecanizan y enajenan el saber pedagógico de maestros y maestras.

No es fácil salir de la episteme de lo objetivo, de la evidencia o de medir impactos. Descubrir los mitos (como el de la objetividad²) en el que había sido formado y forma el educador o la educadora ofrece alguna dificultad. Descubrir lo borroso, lo opaco y nebuloso de las experiencias, de las narraciones y de los análisis que se vienen haciendo sobre el quehacer docente es un freno. Por ello es que es un debate constante entre la permanencia de lo ya establecido, del acostumbramiento de mirar al otro como objeto de estudio y el cambio epistémico que lleva a mirarse, reflexionarse, expresarse sobre los motivos del propio hacer. Las preguntas iniciales siempre apuntan fuera de sí, de la práctica, de la experiencia vivida. Resituar la pregunta, restablecer al sujeto de enunciación, hacer conciencia de ello y del beneficio que ese cambio tiene es un camino de concientización, necesario si queremos cambiar las formas de interrogar, describir, comprender y explicar lo que nos pasa en nuestro actuar frágil, arriesgado e incierto.

Desplegar una disposición de autoobservación crítica en los tiempos que corren no es nada agradable ni fácil y, para algunos, no es productivo. Autocriticarse es

2 Recomiendo en este punto a Najmanovich y Denise (2016). *La construcción colectiva de la experiencia. El mito de la objetividad*.

entrar en conflicto epistémico y emocional, por consiguiente, es inaceptable e improductivo reconocer que no es lo que están pidiendo las bases de los concursos que convocan a maestros en lo local, nacional e internacional. Es justo la inutilidad de la sistematización, la que la hace útil a los maestros y maestras, pocas veces pueden publicar en una revista o en un libro sus reflexiones, no da credenciales ni certificaciones haber descubierto que la práctica pedagógica es un acto de creación, que trae novedades porque configura subjetividades humanas y en estos pliegues de la acción de maestros y maestras se sitúa la reflexión como un producto de la sistematización.

Dado que la reflexión, la construcción de conocimiento y la sabiduría pedagógica no se limita a contar lo que hacen o lo que les ha pasado, sino que va tras descubrir los cambios en los modos de pensar, emocionar y hacer, la tarea difícil y que, a veces, frena el documentar las comprensiones diferentes que, a lo largo de la práctica, los maestros van teniendo de ella, de los sujetos, sus intenciones, significaciones y de los contextos de la misma. Esto trasciende el hecho de narrar de una u otra manera porque desplaza la preocupación a los modos de construir un conocimiento orientado a develar los cambios, tarea dispendiosa cuando muchos llegan desde las rutinas que se radican en la acción y, sobre todo, en conciencia que se tiene del hacer.

Como no se trata de descubrir lo común sino lo singular de la práctica y sus cambios, algunas dificultades se sitúan al preguntar, dado que no se ubican en la práctica misma y en sus experiencias. Inicialmente se hacen preguntas que no necesitan una lectura de la práctica, ni de los sujetos o de su contexto. Las preguntas que orientan la sistematización ofrecen a la hora de su formulación alguna dificultad y no es raro que se las vea complicadas de elaborar. El preguntarse paraliza y frustra porque exige reflexividad –ponerse el espejo– y disposición para verse; la necesidad de verse en los cambios de interrogarse para descubrir que en el fondo del quehacer educativo hay sustratos éticos y políticos que poco interesa develar y comprender críticamente.

Otro tránsito que exige la sistematización es salir de un pensamiento teórico e ir construyendo un pensamiento epistémico en el que la pregunta y el lugar desde el que se enuncian las preguntas son asuntos clave. Este tránsito está relacionado con el papel de la teoría en la sistematización; es un movimiento articulado con la necesidad de deshacerse de un marco teórico, de un sistema de variables o de categorías previamente establecido. La pregunta que habitualmente se hacen es la de identificar los referentes que inspiran el quehacer docente, la sorpresa es descubrir

que no son únicamente teorías científicas provenientes de unas determinadas disciplinas porque las fuentes inspiradoras están en el sistema de creencias, las múltiples lecturas hechas, los diálogos con colegas, los seminarios, cursos y jornadas pedagógicas en las que se discuten planes y propuestas, además de los proyectos educativos institucionales. Como vemos, las fuentes inspiradoras son múltiples, variadas y cambiantes a lo largo de la trayectoria vital de la práctica.

La idea de un marco teórico habitualmente es la de ajustar la realidad y las explicaciones a un sistema conceptual determinado y de esa manera validar los esquemas de análisis que teóricamente se construyeron. Cuando en sistematización se alude a fuentes inspiradoras u orientadoras de la práctica, se hace referencia a ideas, nociones, conceptos y teorizaciones que permiten comprender motivos y momentos de la acción, que dan cuenta de los nombres que ponemos a nuestros actos y sus sentidos. A diferencia de las investigaciones tradicionales, en la sistematización nos interesa reconocer los vacíos y debilidades de las fuentes inspiradoras y, producto de esta reflexión se dé una reconceptualización para reinformar la práctica, enriquecerla y orientar los cambios necesarios. El transitar de un pensamiento teórico a uno epistémico y de un marco teórico a descubrir fuentes inspiradoras diversas en su naturaleza y diferentes en su profundidad y fecundidad comprensiva origina angustias, frenos y desasosiegos porque la propuesta entra en el campo del sentipensamiento y se separa de las teorías y disciplinas científicas.

A lo señalado anteriormente, traigo a cuenta las palabras del maestro Paulo Freire (1997) cuando decía:

Para mí es imposible conocer con rigor despreciando la intuición, los sentimientos, los sueños, los deseos. Es mi cuerpo entero el que, socialmente, conoce. No puedo, en nombre de la exactitud y del rigor, negar mi cuerpo, mis emociones, mis pensamientos. [...] El desinterés por los sentimientos desvirtuadores de la investigación y de sus hallazgos, el miedo a la intuición, la negación categórica de la emoción y de la pasión, la creencia en los tecnicismos, todo esto termina por llevarnos al convencimiento de que, cuanto más neutros seamos en nuestra acción, tanto más objetivos y eficaces seremos. Más exactos, más científicos. (pp. 128-129)

Otra dificultad que aparece durante la formación en sistematización es la escritura. Las y los maestros no escriben sobre sus prácticas, y cuando lo hacen se

limitan a lo que los formatos o las directivas docentes les indican. Cuando resuelven escribir el resultado es apenas comprensible para ellos y para los lectores del texto elaborado. Aunque en muchos casos se busca reproducir un tipo de escritura académica, vemos que en los escritos se presenta falta de estructura en los textos que coarta posibilidades descriptivas y comprensivas.

La sistematización exige narrativas y relatos, unos dan cuenta de las trayectorias de la práctica a lo largo del tiempo y otros intentan narrar experiencia y saberes pedagógicos emergentes. Para algunos es un tránsito difícil partir de la descripción, de lo anecdótico, a las narrativas experienciales y conceptuales, narrativas que podemos interrogar, ampliar, que nos dan cuenta de los elementos que inquietan la memoria, la conciencia y la imaginación del educador, de la educadora. Sin duda esto se aprende y este aprendizaje requiere de tiempo, pero parece que muchos sufrimos del síndrome de la impaciencia, parecería que los procesos creativos y de pensamiento tendrían que ajustarse al uso instantáneo y si es posible para utilizarlo de vez en cuando. Una dificultad presente es cuando se espera una sistematización y una escritura listas para el uso instantáneo e instantáneamente desechables porque ya perdieron su momentáneo poder de seducción (Bauman, 2007).

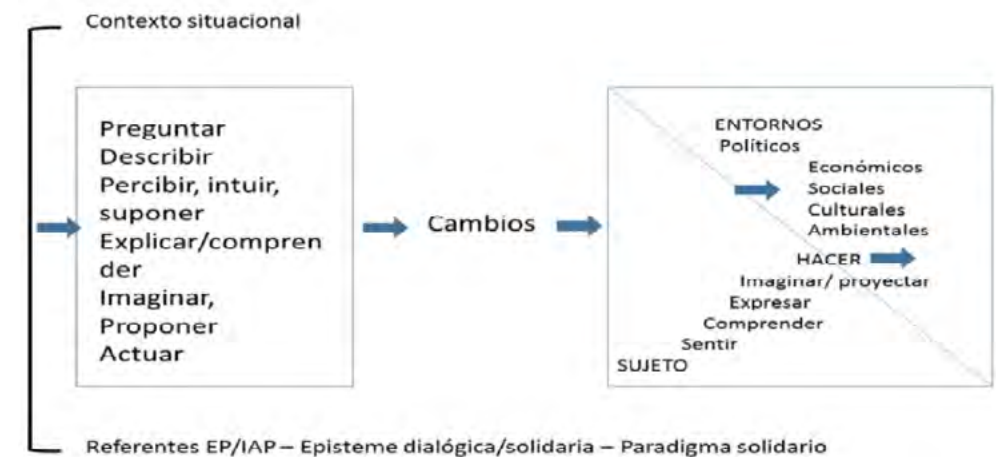
Como vemos son muy variados los retos, dificultades y las diferentes dimensiones con las que se relacionan las propuestas formativas y en especial aquellos que tienen como propósito ampliar las capacidades para construir pensamiento crítico y transformador sobre la práctica. La propuesta que hacemos de formación en sistematización sigue una pauta de Freire y es la de no permitir que nos paralicen el miedo a los obstáculos y a las dificultades.

Saberes pedagógicos de una práctica de formación docente

Al recuperar y reflexionar la propuesta de formación seguida, la práctica desarrollada y las experiencias vividas a lo largo de los dos años, con tres grupos de docentes diferentes nos lleva a pensar una de las claves de la práctica realizada. Una de ellas tiene que ver con la selección de ejes y preguntas pertinentes de sistematización, es necesario que la razón, la teoría, los métodos y las técnicas se reconozcan, tensionen y problematicen tanto en las condiciones de producción como en las condiciones que legitiman socialmente los saberes pedagógicos producidos. Para dar estos pasos se

tienen que trabajar algunos conceptos como: cambio, pertinencia, sentipensamiento, curiosidad epistémica y solidaridad.

Figura 1: Componentes de la formación en sistematización



Fuente: Ghiso, 2016, p. 77

Similar a la formación en IAP, cuando se inicia el de sistematización aparecen componentes invariantes que requieren ser tenidos en cuenta, develados, estudiados y conceptualizados. Hay componentes que, además, requieren de aprendizajes y de alertas para conservar la opción epistémica crítica y dialógica. En esta perspectiva el preguntarse, el describir, el recuperar la intuición, la sensibilidad, el saber diferenciar y complementar la explicación/comprensión, el desarrollar capacidades para imaginar posibles cambios, pasan por una formación y práctica para interpelar el pensamiento teórico y fortalecer un pensamiento epistémico alternativo.

Ello es posible si en la formación se afianza la autonomía de cada docente, entendida como el motor que lo lleva a decidir y participar en una formación que, desde el inicio, se presenta extraña o incoherente con los postulados y rutinas institucionales. Fortalecer la autonomía en la decisión puede estar en la base de la formación que invita a la toma de conciencia, a la reflexión crítica de lo que hace y de lo que se sabe sobre lo que hace.

Es imposible optar por la criticidad sin autonomía y es imposible realizar una sistematización de la práctica si se carece de ella. Reconocerse como sujeto de la práctica requiere posicionarse en un campo de actuación, reconocer su presencia y lugar en el mundo, apreciar lo frágil e incierto de su oficio: educar; se requiere, entonces, de una formación que construya autonomía epistémica, expresiva y creativa.

Formar en sistematización no es adiestrar en unas rutinas del pensar, en unas estrategias, metodologías o técnicas porque no es aprender a apuntalar y validar actos de conciencia, de pensarse como maestro o maestra. Sistematizar no es únicamente un ejercicio racional que implica comprenderse como un sujeto que interviene en el mundo, intervención que no es neutra porque incide en las realidades y en la vida de las personas. Sistematizar es también un proceso sentipensante, constructor de saber –sabiduría– y conocimiento. La experiencia vivida nos dice que no nos tenemos que empeñar en desconectar la razón, sino que tenemos que aprender a conectar la intuición, la emoción, la curiosidad, la pasión, el cuerpo, los sueños, los deseos, los sentimientos para registrar, documentar, narrar e interrogar nuestras prácticas desde allí. La sistematización es una tarea que nos reconecta con nosotros mismos, con la práctica y con el nicho ecológico en el que somos y hacemos para ser lo que somos.

Recojo las palabras de Messina (2008) cuando plantea:

Una formación así concebida permite la autonomía de los participantes, la constitución de una capacidad crítica, la comprensión de que las cosas no son inmutables, sino que pueden ser “así o de otro modo”. Una formación de este tipo se realiza en comunidad, el otro es mi espejo, mi fuente de aprendizaje y el grupo potencia las capacidades de cada uno y del todo. Una formación así abordada se libera de la idea de metodología, de entregar un manual de procedimientos. Al mismo tiempo, la formación deja de estar al servicio del control, de la recentralización, del exclusivo cumplimiento de metas institucionales. (p.84)

Por lo anterior, a lo largo de estos dos años encontramos que los debates éticos, políticos y pedagógicos hacen parte de la formación en sistematización y toca abrirles un espacio para que estos se den, se presenten y se asuman desde la autonomía que el grupo construye en cada encuentro. Al crear estos espacios se ve que el pensar teórico pedagógico entra en diálogo con los saberes y las experiencias de maestros y maestras.

Figura 2: Invariantes de la formación en sistematización



Fuente: Ghiso, 2016, p. 85

El campo del conocimiento estructurado por académicos y políticos empieza a ser problematizado desde una sabiduría situada que gana en poder y que es patrimonio de todos y todas las educadoras. Sabiduría que empieza a ser legitimada al ser recuperada, narrada, interrogada y comunicada a otros y otras colegas que, con asombro, reconocen el sentipensar de la experiencia que empieza a debatir, complementar, enriquecer y problematizar la disciplina pedagógica. La formación en sistematización abre la posibilidad de que educadores empiecen a dialogar con las teorías, las guías del Ministerio y las políticas educativas desde sus propios saberes.

La formación en sistematización orientada a la construcción de saber pedagógico para el cambio y cualificación de la práctica pone a los educadores en un lugar diferente, de objetos de la indagación de otros, a ser sujetos pertinentes de estudio y acción, donde lo pedagógico deja de ser exógeno, algo que habita fuera de los terrenos de la práctica de maestros y maestras. El saber pedagógico es objetivado, en la sistematización, por medio de la recuperación, narración y análisis de la información producida sobre la práctica educativa. Es una sabiduría que, como otras, se construye histórica y colectivamente. Por eso, al formar en sistematización, la pedagogía y los múltiples y singulares saberes pedagógicos empiezan a ser patrimonio de todas y todos los educadores. Hablar de saber pedagógico desde la sistematización de la experiencia no es negar la concepción de una pedagogía constituida como disciplina, sino abrir la posibilidad de que los educadores y educadoras, como sujetos de saber/poder, dialoguen, la interroguen y problematicen.

Por otra parte, la propuesta formativa en sistematización tiene que ver con la necesidad de aprender a manejar la confusión, la incertidumbre que originan los desacordos, las ausencias y presencias, las tensiones entre posiciones de poder desiguales en el grupo de educadoras y educadores. La ecología de la acción formativa es compleja y requiere en cada encuentro una lectura estratégica de lo hecho, de los avances, de las dificultades y de las condiciones en las que cada participante se esfuerza por construir una propuesta de sistematización o escribir relatos sobre sus prácticas. Este tipo de saber pedagógico estratégico permite recrear la propuesta y el proyecto formativo, por cuanto es pertinente con las necesidades e intereses de los sujetos participantes.

Esto tiene que ver, también, con la necesidad de trabajar con las y los participantes las emociones, las condiciones contextuales, las motivaciones que direccionan y le dan o quitan aliento a la sistematización que emprenden, por esto la animación se realiza a corto plazo: de un encuentro a otro, en la escritura colectiva en un blog³ o a mediano plazo: la esperanza de una publicación, como fue el caso de este libro.

En otro orden de cosas, aprendimos que hay asuntos por develar o deconstruir en la formación y estos tienen que ver con comprender el origen de las inquietudes que mueven la reflexión de la práctica, la naturaleza y el tipo de preguntas que se hacen cuando quieren analizar su quehacer, la percepción que tienen de su quehacer y las posibilidades de cambio que ven, los ejes o aspectos centrales de las narrativas, en las que organizan lo que saben y desean resaltar; por ello es que toca insistir en la necesidad de no quedarse únicamente en ello. Así como se puede avanzar sobre estas tareas, también existe la necesidad de ir, a lo largo, hacia la formación en sistematización, dialogando, problematizando y aclarando las comprensiones que tienen y buscar una mayor y mejor apropiación para que las propuestas se hagan posibles.

Los encuentros formativos son espacios privilegiados para dialogar sobre las condiciones que tienen los educadores para producir saber pedagógico, documentar sus prácticas, narrarlas y reflexionarlas. Reconocer los condicionamientos permite problematizar las lecturas deterministas o fatalistas del “aquí nada se puede” o “en estas condiciones cualquier cosa es imposible...”. Es necesario que el grupo reflexione los

contextos y sobre las condiciones que limitan u obstaculizan la construcción de saber pedagógico, es necesario develar y denunciar aquello que cierra horizontes, limita autonomías, altera preguntas y respuestas, genera frustraciones y miedos, paraliza la capacidad sentipensante de docentes. A la vez, al reflexionar en los encuentros sobre las condiciones de producción de saber pedagógico se da uno cuenta de que existen posibilidades y potencialidades que facilitan, movilizan y apoyan procesos de sistematización y reflexión de las prácticas pedagógicas. Para avanzar en ello quizás sea oportuno elaborar cartografías personales y grupales que den cuenta de las condiciones institucionales, laborales, profesionales, o de otros aspectos con los que cada maestra o maestro pueda identificar en qué y cómo inciden esos condicionamientos en el desarrollo de la reflexión y de la escritura.

Por último, insistir en que hoy, desde una opción de cambio y con una postura ética solidaria, construir saber pedagógico y poder compartir lo que nosotros sabemos sobre nuestras prácticas, cobra sentido si asumimos el propósito de recrearnos, de cambiar; esto tiene carácter de urgente, pero es necesario que respondamos a esa exigencia sin desprendernos de las utopías, sin desistir de la amorosidad, sin abortar la esperanza, sin renunciar a la tarea educativa de formar en y para la paz con justicia social y, sobre todo, sin olvidar que nuestra tarea, como educadores, educadoras está orientada a promover el cuidado de la comunidad planetaria y a educar para apoyar acciones orientadas a dignificar las condiciones de vida.

Referencias

- Alliaud, A. y Suárez, D. (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Clacso: UBA.
- Barragán, D. y Torres, A. (2017). *La sistematización interpretativa crítica*. Bogotá: El Búho.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*. Madrid: SM.
- Carnicer, J. y Furió, C. (2002). La epistemología docente convencional como impedimento para el cambio. *Investigación en la Escuela*, (47). Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7620>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997a). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI.

3 Ver el blog: <https://sispraxis.blogspot.com/2019/08/trabajo-grupal.html>

- Ghiso, A. (1995). Entre el temor y el compromiso. *Contraste La revista para el educador de adultos*, (23).
- Ghiso, A. (2016). Diálogo y participación como generadores de saberes. *Aportes* (60).
- Han, Byung-Chul (2018). *La expulsión de lo distinto*. Buenos Aires: Herder.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: Cinde. Recuperado de <https://bit.ly/2Q32knZ>
- Lander, E. (2001). Pensamiento crítico latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo. *Revista de sociología*, (15). Recuperado de: <https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27766/29436>
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2006). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Estudios Filosóficos*, 55(160), 467-480.
- Mejía, M. (2008). *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Desde Abajo.
- Messina, G. (2008). Formación docente: del control al saber pedagógico (78-86). *Revista Docencia*, (34). Recuperado de: <https://bit.ly/2oGoMv3>
- Mortari, L. (2002). Tras las huellas de un saber. En Diótima, El perfume de la maestra. Barcelona: Icaria. pp. 153-162.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Madrid, Mondadori.



Parte 3. Prácticas y experiencias docentes



Prácticas y experiencias docentes en alteridad

Cultura del cuidado: una experiencia de formación.

Sistematización de la experiencia de construcción del plan formativo de la Institución Educativa Santa Elena

Esteban Peña Ríos
Paula Marcela Molina Hincapié
Bibiana María Reyes Castaño
Carlos Andrés Londoño Agudelo

Introducción

Este artículo nace como resultado de la invitación del Centro de Innovación MOVA para asistir a un seminario de sistematización y recoge algunas reflexiones en torno a la experiencia de construcción del Plan Formativo en la Institución Educativa Santa Elena durante los años 2014 a 2017, sus inicios, la manera en la que se fue consolidando, las voces del grupo que lo ha dirigido y la de los actores de la vida institucional, los discursos que lo alimentaron, las dificultades que ha enfrentado y las prácticas que ha alentado en la cotidianidad de la comunidad educativa.

Esta sistematización se llevó a cabo durante dos años en reuniones semanales en las que se reconstruyó la práctica con una mirada crítica. Los primeros encuentros dieron cuenta de las perspectivas teóricas de sistematización y los conceptos asociados con ella y, posteriormente, una reconstrucción de los relatos y narraciones de la experiencia. Al final, se elaboraron matrices de análisis documental que permitieron varias reflexiones frente a la relación entre los discursos y las prácticas.

Como se dijo, este artículo cuenta la experiencia de sistematización de construcción del Plan Formativo de la Institución Educativa Santa Elena en la

que, en el año 2012, por causa de algunos errores y a experiencias vividas en el pasado, las directivas tomaron la decisión de implementar cambios radicales que desembocaron en la formulación de proyectos y en el inicio de programas internos que fueron acompañados, desde 2014 hasta 2017, por una Alianza Público Privada, conformada por la Universidad Eafit, el Colegio Montessori, la Fundación Nutresa y la Secretaría de Educación de Medellín.

Uno de esos proyectos se encargó de pensar en las condiciones que requería la Institución Educativa para experimentar lo formativo, es decir, la reflexión sobre los seres humanos que deseábamos acompañar y ayudar a crecer, los valores que nos parecían más relevantes, las acciones que queríamos emprender para alcanzar objetivos en el cultivo de personas más conscientes y ocupadas del bienestar personal, de los demás y del planeta.

Una sugerencia directa de la rectora del Colegio Montessori indicó un camino posible para consolidar una propuesta inicial en ese sentido: nos sugirió la lectura de un texto titulado *Hacia una cultura del cuidado en las instituciones educativas de la ciudad de Medellín* (2014), escrito por el Nodo de Mejoramiento de la red de gestión y calidad educativa de la ciudad de Medellín, conformado por diversos representantes de la educación pública y privada y por corporaciones que apoyan esta labor en la región.

Esa lectura nos permitió comprender la importancia del cuidado en la educación, a partir de los ejes del cuidado de sí mismo, de los demás y de lo público, y a la luz de ideas como las de Michel Foucault (1984, 1986, 1994) y Leonardo Boff (2012). Con esta idea inicial, el Colegio Montessori nos propuso también la creación de un Plan Formativo que se encargara de pensar las prácticas educativas de la Institución en torno a una cultura del cuidado.

Fruto de la reflexión surgida durante esta sistematización, presentamos una visión agradecida, pero también crítica, de una experiencia que ha permeado cada gestión del colegio y que creemos puede representar, en un futuro cercano, una herramienta poderosa de formación que garantice el acercamiento a lo que múltiples discursos llaman seres integrales, pero que, a veces, se queda corto y le da más relevancia al componente académico.

Dado que el Plan Formativo de la Institución Educativa Santa Elena está basado en los ejes de la cultura del cuidado (cuidado de sí, cuidado del otro y cuidado de lo otro)

nos interesó sistematizar esta propuesta para comprender la manera en la que fueron surgiendo discursos sobre dicha cultura y cómo permearon las prácticas pedagógicas.

Pensamos que este artículo es una oportunidad para recoger y divulgar las voces participantes de este ejercicio de sistematización, que nos permitió pensar en los modos de apropiación y transformación de la cultura del cuidado en estudiantes, maestros y directivos y en su traducción en prácticas para una convivencia armónica.

Además, consideramos que, a través del ejercicio de sistematización realizado, se comenzaron a visibilizar prácticas que se llevaron a cabo como Institución y que han sido orientadas desde el Plan Formativo como una apuesta política por el cuidado en tiempos en los que en el país se comienzan acuerdos de paz que implican el reconocimiento propio, del otro y de lo otro. En especial, queremos poner la mirada en lo que sucede en el contexto del Corregimiento de Santa Elena, en el que, confiamos, la cultura del cuidado pueda crear espacios críticos y de reflexión e instaurar prácticas que puedan materializarla.

Creemos, también, que divulgar la sistematización de la experiencia de construcción del Plan Formativo puede indicar si el acompañamiento de la Alianza Público Privada (Eafit, Nutresa, Montessori, Secretaría de Educación) se convirtió en una construcción conjunta de saberes y prácticas con la Institución Educativa o si, por el contrario, correspondió únicamente al cumplimiento de directrices que funcionaron con unas lógicas empresariales y gubernamentales.

Por último, es menester señalar que la Institución Educativa Santa Elena cree profundamente en el cuidado como una forma de ocuparse de esta humanidad que necesita con urgencia caminos para devolverle sentido a las vidas de los jóvenes, para darle afecto a cada ser humano que se nos cruce en el camino, para comprender, de manera solidaria y compasiva, lo que pasa por el cuerpo y alma de nuestros hermanos. Esa certeza, en últimas, es la que alienta la experiencia de construcción de un Plan Formativo.

Este artículo está estructurado en dos grandes partes: una reconstrucción narrativa, es decir, la narración del nacimiento y la consolidación de la experiencia de construcción del Plan Formativo de la Institución Educativa Santa Elena; y las inquietudes, reflexiones y aprendizajes en torno a lo que se recolectó hasta el año 2017 durante su aplicación.

Reconstrucción de la experiencia

La experiencia de los sujetos implicados en esta historia nace en 2013, cuando la rectora de la Institución Educativa Santa Elena postuló al colegio al acompañamiento ofrecido por la Alianza Público Privada conformada por la Secretaría de Educación de Medellín, la Universidad Eafit, el Colegio Montessori y la Fundación Nutresa. Tras un seguimiento conjunto de observación de las características del colegio e identificar las fortalezas y necesidades, se diseñó un plan estratégico hasta el año 2020 que contenía, entre otras metas, la conformación de un Plan Formativo Institucional. Lo que justifica este artículo está en las personas que han participado en él, los discursos que lo han alimentado, las actividades y prácticas que ha permitido desarrollar, las dinámicas y tensiones que se han creado en su interior y lo que esperamos de su continua aplicación.

Esta experiencia se lleva a cabo en la Institución Educativa Santa Elena, ubicada en el kilómetro 15+100 de la vía que de Medellín conduce al corregimiento del mismo nombre y que atiende niños y niñas, aproximadamente 762 estudiantes matriculados, cuyas edades oscilan entre los cinco y 19 años. Una población conformada por estudiantes nativos del corregimiento, muchos de ellos provenientes de familias silleteras, y otros venidos de la zona urbana, condición que determina diferencias en prácticas y modos de vida.

Actualmente, la Institución tiene 38 docentes y dos directivos docentes, distribuidos en dos sedes (primaria y bachillerato). La mayoría habita en la ciudad de Medellín y los demás en el Corregimiento y en municipios del oriente antioqueño.

La planta física tiene un diseño amplio, de grandes zonas verdes, que da la posibilidad de un permanente contacto con la naturaleza, con espacios abiertos que permiten a estudiantes y docentes la realización de actividades deportivas y lúdicas.

Para entender las modificaciones que dieron lugar al Plan Formativo es necesario devolvernos al pasado. Todo comenzó en 2011 cuando se presentaron tensiones entre los estamentos de la comunidad educativa. El rector y las coordinadoras tuvieron diferencias en sus políticas de administración y los maestros se adhirieron a uno u a otro, lo que causó polarización. Ante esta situación se hicieron más evidentes las problemáticas y conflictos de los estudiantes, por no haber estamentos que se pusieran de acuerdo en seguimientos y normativas ni hacerse efectivo el conducto regular para la solución de conflictos. El trabajo en equipo se olvidó como herramienta y la

situación llegó a su punto culmen a mediados del año, cuando se notificaron varios traslados inconsultos de maestros.

En ese momento, la Secretaría de Educación nombró un rector por encargo, cuya administración duró aproximadamente seis meses y en la que inició un periodo en el que se redujeron las tensiones y enfrentamientos entre maestros y directivos. En 2012 la situación administrativa logró estabilizarse con el nombramiento en propiedad de una nueva rectora, lo que permitió que se formaran equipos de trabajo más constantes y se plantearan estrategias para lograr que la Institución avanzara en las dimensiones académica y formativa.

Dicha rectora tenía formación en el programa RLT (Rectores Líderes Transformadores), cuyos principios se sustentan en el marco de alianzas público privadas que convocan a los empresarios, a los sectores académico y público, y que tiene como objetivo que los rectores contribuyan en la transformación de la comunidad educativa de manera que sus miembros sean capaces de comprender, ser, vivir y trascender.

La nueva administración trazó unas rutas de acción en las que priorizó la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa y vinculó la Institución en el Programa Líderes Siglo XXI, antes gestionado por Proantioquia, hoy por la Fundación Nutresa, entidades privadas del sector empresarial, cuyo objetivo es reflexionar y transformar la cultura institucional de colegios interesados en el mejoramiento de su gestión escolar. A partir de este proyecto se consolidó un equipo de Calidad, conformado por los docentes y directivos docentes.

Con este proyecto se comenzó, a partir del trabajo con uno de sus módulos, la adaptación de una estrategia que orientó la construcción de proyectos de vida con los estudiantes, dentro de las clases de Ética. Dos docentes del grupo de Calidad se encargaron de determinar cuáles serían los lineamientos del Proyecto de vida y crearon una estrategia para llevarlo al aula.

Al mismo tiempo que se llevaba a cabo el Programa Líderes Siglo XXI, la rectora gestionó la postulación de la Institución Educativa a la convocatoria realizada por la Alianza Público Privada para ofrecer el acompañamiento a un colegio público. Esta oferta estaba alineada con los intereses de las administraciones municipales por acercar el sector educativo público al sector privado, en concordancia con sus compromisos de corresponsabilidad social.

En 2013, la Alianza Público Privada, compuesta por la Universidad Eafit, el Colegio Montessori, la Fundación Nutresa y la Secretaría de Educación Municipal, seleccionó a la Institución Educativa Santa Elena para hacer el acompañamiento. Luego de reuniones iniciales y de determinar los propósitos de la alianza y establecer aspectos en los que cada entidad podría apoyar, los representantes de dichas organizaciones diseñaron líneas de trabajo para la Institución: redefinición del horizonte institucional, recontextualización del Modelo Pedagógico, construcción de una cultura institucional y fortalecimiento de procesos académicos y formativos.

La rectora del Colegio Montessori propuso a las directivas y al equipo de Calidad que el acompañamiento con los estudiantes se pensara desde los resultados académicos, pero con criterios formativos. Este discurso fue tomando forma en la propuesta de un Plan Formativo Institucional, cuyos integrantes se encargaron de recoger lineamientos sobre formación integral que el colegio pretendía para sus estudiantes. Para ese fin, se ejecutaron dos acciones concretas: de un lado, comenzó el acompañamiento de dos psicólogas del Colegio Montessori en relación con la construcción y desarrollo del plan; y, de otra parte, las directivas nombraron un grupo responsable dentro de la Institución, conformado, en principio, por docentes de Ética, área que fue con la que se propuso la articulación y en la que se pretendía fortalecer a los maestros en lo atinente a la formación.

No obstante, algunos maestros del área de Ética expresaron su inconformidad con el Plan Formativo porque lo consideraban una propuesta incoherente con sus principios porque surge del seno de una gestión de Calidad, lo que implicaba, según ellos, que la educación se convirtiera en una empresa privada y dejara de tener su principal interés en las personas y se enfocara más en las gestiones y en los resultados. Este desacuerdo devino en críticas al acompañamiento realizado por las psicólogas y a una lentificación del propósito, que no mostraba avances satisfactorios para los directivos y el grupo de Calidad.

Meses más tarde, uno de los miembros del Plan Formativo recibe una notificación de traslado y los directivos designan dos maestros del grupo de Calidad para que alinearan y orientaran a los miembros iniciales restantes en las lógicas y políticas de la Alianza Público Privada que, en resumen, eran la “asistencia técnica a la gestión escolar y a los procesos formativos y académicos, la coordinación de los equipos de trabajo, la cualificación de la gestión pedagógica y el fortalecimiento de la gestión directivo-administrativa y la cultura institucional” (Proantioquia, 2017).

La gestión directiva tenía la idea de que, con los anteriores criterios, sería más fácil responder a la construcción y puesta en marcha del Plan Formativo, mostrar resultados concretos y establecer relaciones de trabajo eficientes y cordiales con las psicólogas del Colegio Montessori.

En una reunión entre las psicólogas y los miembros del Plan Formativo se decidió que la primera actividad a la que se le haría seguimiento, y con la que se contaría como un aspecto formativo definido por la Institución, era el trabajo con los proyectos de vida que, como ya se dijo, había sido iniciado con la tutela del Programa Líderes Siglo XXI. Definieron, entonces, un plan de acción, cuyos primeros pasos tenían el propósito de caracterizar a la población estudiantil mediante una encuesta y la revisión del plan de área de Ética.

Meses después, la rectora del Colegio Montessori propuso como referente el texto del Nodo de mejoramiento de la red de gestión y calidad educativa de la ciudad de Medellín *Hacia una cultura del cuidado en las instituciones educativas de la ciudad de Medellín* (2014). En dicho documento, escrito por representantes de instituciones educativas privadas, públicas y Proantioquia, se plantea la necesidad de llevar al ámbito educativo posturas de la cultura del cuidado con los siguientes ejes: el cuidado de sí en lo corporal, en lo espiritual y en lo afectivo sexual; el cuidado del otro; el cuidado del medio ambiente; el cuidado de lo público y el cuidado de la cultura.

El objetivo del trabajo con el texto del Nodo era ampliar el radio de acción del Plan Formativo, de tal manera que cubriera no solo lo relacionado con los proyectos de vida y el área de Ética, sino, además, toda la cultura institucional y, de ese modo, que fuera la cultura del cuidado la filosofía que soportara la construcción del Plan Formativo Institucional.

Las psicólogas encargaron a los integrantes del Plan Formativo la construcción de un documento, cuyo referente conceptual fuera el texto del Nodo, que partiera de la definición de los valores incluidos en el horizonte institucional, es decir, un documento rector. Los docentes comenzaron a escribir dicho texto en 2014 y, después de muchos borradores, lo presentaron definitivamente en 2016. En él se especificaba el marco teórico de la Ética del cuidado y las concepciones formativas particulares que la Institución tenía al respecto.

Este documento contenía una reflexión sobre los valores que la Institución priorizó en un trabajo colectivo con padres de familia y estudiantes: responsabilidad, respeto y solidaridad. A partir de dichos valores y del referente del texto escrito por el Nodo de Gestión de Calidad se concibió y se plasmó una comprensión propia sobre la cultura del cuidado. Parafraseando el documento rector, es a partir de los significados de los valores institucionales desde donde la Institución Educativa Santa Elena decide recorrer los caminos que se proponen en la Ética del cuidado y construir una cultura del cuidado que permee sus prácticas educativas.

Al finalizar la escritura del documento los integrantes del grupo creyeron haber construido el Plan Formativo y que, por tanto, ya era posible que este se hiciera realidad en el día a día institucional. Sin embargo, en ese momento, las psicólogas del Colegio Montessori, que supervisaron la escritura del documento rector de principio a fin, y siguiendo las orientaciones de su rectora, dijeron que debían sumarse a él unos programas formativos que respondieran a diferentes aspectos y temáticas.

Dichos programas formativos son estrategias para llevar a la práctica las concepciones teóricas del documento rector del Plan Formativo. Las psicólogas del Colegio Montessori trajeron una propuesta basada en la experiencia previa de acompañamiento que tuvieron con la Institución Educativa Benedikta Zur Nieden, en la que también construyeron un plan formativo.

Dentro de sus propuestas estaban programas formativos que respondieran a cada uno de los ejes del cuidado. Para el eje del cuidado de sí propusieron trabajar Proyecto de vida, hábitos de vida saludable, el programa afectivo sexual y la prevención. Respecto al eje del cuidado del otro sugirieron tratar la convivencia, las competencias ciudadanas, el uso de TIC y el trabajo en equipo. Finalmente, en el eje del cuidado de lo otro, indicaron trabajar con el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), el cuidado de la cultura sillettera y el cuidado de los recursos.

Algunos programas formativos serían trabajados en las áreas del currículo y, como no se podían trabajar todos al mismo tiempo, las psicólogas sugirieron que se comenzara por la revisión del proyecto de sexualidad y el tema de prevención de consumo de sustancias psicoactivas. Para ello, pidieron los textos de dichos proyectos obligatorios, elaborados por docentes de distintas áreas de la Institución.

Hubo una reunión a mediados de 2016 entre las directivas, las psicólogas del Colegio Montessori, los integrantes del Proyecto de prevención de consumo de sustancias psicoactivas y los docentes del Plan Formativo. A nosotros, las directivas nos dieron por encargo el Proyecto de sexualidad por cuanto los integrantes del Pesc (Proyecto de educación sexual y construcción de ciudadanía), según ellas, no habían asumido el liderazgo para efectuar las actividades propias del proyecto.

También se evaluaron los aportes de la docente encargada del Proyecto de prevención, quien señaló que un trabajo de este tipo debía tener una perspectiva de formación y no una de carácter punitivo. Además, expuso los contenidos y las estrategias del programa, que iban en contravía de los propósitos de las directivas de la I. E. y las psicólogas del Colegio Montessori. Por lo tanto, determinaron que no era pertinente iniciar aún con este proyecto, y se centró la atención en el Programa afectivo sexual, el cual iniciaría con una lectura del Pesc de la Institución por parte de las psicólogas.

Se debía diseñar un programa afectivo sexual que, sugirieron las psicólogas, podía efectuarse a través de unas cartillas, de las que no se definió con claridad si serían virtuales o físicas, ni quién las publicaría o las financiaría.

Los integrantes del Plan Formativo enviamos a las psicólogas el documento del Pesc para su lectura y análisis, al que consideraron muy extenso y del cual no rescataron ninguna de sus orientaciones. Finalmente, identificaron aspectos para corregir y sugirieron los ejes orientadores de las futuras cartillas. A partir de esa idea, el equipo tuvo varias reuniones con las psicólogas y comenzamos a darle forma a lo que se denominaría Programa afectivo sexual. En definitiva, las psicólogas nos piden, entonces, que pensemos unos temas en torno a los ejes ya sugeridos, para las cartillas que serán construidas. Elaboramos unos cuadros con ejes y temáticas por cada grado, desde preescolar hasta undécimo, que presentamos en reunión con las psicólogas, y ellas realizaron sugerencias y plantearon objeciones a algunos de los temas que habíamos propuesto.

Uno de los integrantes del equipo manifestó su desacuerdo con los planteamientos de las psicólogas, pues estas expresaron que no debía hablarse de erotismo, masturbación u orientación sexual para evitar un exceso de información que pudiera inducir a los estudiantes a tener prácticas relacionadas con estos temas. En

la discusión, el docente les señaló, entre otras cosas, que la Institución Educativa Santa Elena era una entidad pública y, como tal, tenía el deber de ser incluyente y de manejar discursos con libertad, de abandonar la impronta judeo-cristiana que, en la educación católica y privada, tradicionalmente había procurado esconder, castigar y controlar el cuerpo. Además, que debían dejarse atrás los discursos de doble moral y llenos de eufemismos y hablar con claridad y propiedad de los temas concernientes a la sexualidad.

En ese momento, una de las psicólogas reaccionó de manera airada y expresó que, como sus orientaciones profesionales no parecían ser tenidas en cuenta, preferían retirarse del lugar. Dijo que no había imposiciones de parte del Colegio Montessori, sino una orientación profesional de unas personas que ya habían trabajado con población escolar, a lo que el docente respondió que él también sabía del tema y tenía experiencia en el tratamiento del mismo. Al final de la reunión, algunos de los demás integrantes de Plan Formativo y otra de las psicólogas hicimos un intento de mediación y concluimos la discusión sin que hubiera acuerdos en ese momento. Después, decidimos trabajar con la tabla que se había propuesto inicialmente y modificar solamente algunos de los temas, de acuerdo con las sugerencias de las psicólogas (Ver tabla 1).

En las reuniones siguientes, los docentes del Plan Formativo diseñamos el formato de la cartilla y distribuimos su construcción de la siguiente manera: un docente haría las de preescolar, primero y segundo; otro, las de tercero, cuarto y quinto; uno más, diseñaría las de sexto, séptimo y octavo; y el último, las de noveno, décimo y undécimo.

A partir de esa fecha, el diseño y la construcción de las cartillas nos tomó aproximadamente 10 meses, durante los cuales tuvimos dos momentos de socialización con las psicólogas. En el segundo encuentro nos hicieron las últimas correcciones y ajustes, de tal manera que pudiéramos comenzar a aplicarlas en el primer semestre de 2018.

Además, luego de que diseñamos las cartillas y de que estuvieron listas para ser aplicadas, con asesoría de las psicólogas comenzamos la creación de un formato que permitiera hacer un seguimiento al alcance del perfil del estudiante que la Institución pretendía formar. Lo nombramos como “Matriz del perfil del estudiante” y pretendía ser una herramienta de medición del trabajo formativo institucional.

Tabla 1. Ejes temáticos de la cartilla afectivo sexual. Primaria

EJES TEMÁTICOS DE LA CARTILLA AFECTIVO SEXUAL: PRIMARIA				
Conocimiento de sí mismo	Sentimientos y emociones	Relaciones interpersonales	Género y orientación sexual	Prevención
TRANSICIÓN				
Cuido y valoro mi cuerpo	Lo que siento	Mi familia	Niños y niñas	Me cuido de los extraños
PRIMERO				
Me quiero y me cuido	Estas son mis emociones	Mi origen	Te respeto y me respetas	Cuento...
SEGUNDO				
Mi cuerpo como territorio sagrado	El afecto	Mi círculo social	Reconozco lo que me hace niña, lo que me hace niño	El valor de mi cuerpo
TERCERO				
Identidad	Simpatía y antipatía	La amistad	La amistad entre niñas y niños	Mi cuerpo, territorio sagrado
CUARTO				
Alimentos del cuerpo	La tolerancia al fracaso	Los complejos (Edipo y Electra)	Los conflictos entre niñas y niños	Respeto mi cuerpo
QUINTO				
Autonomía	Expresión de los afectos	El amor	Dimorfismo sexual	Tatuajes y piercing, ¿moda o salud?

Fuente: Elaboración de los autores de este artículo

Cada cierto tiempo, una o dos veces al año, se pediría al estudiante llenarla y se tabularían los resultados para medir el impacto de las actividades de formación y de la vivencia de los valores institucionales.

El equipo de Plan Formativo, por la relevancia que se le otorgó desde el principio en los acuerdos establecidos entre la Alianza Público Privada y la Institución, se integra a la vida institucional mediante reuniones que se agendaron por parte de las directivas con unas metas trazadas para cada encuentro. Por esa razón, se nos

Tabla 2. Ejes temáticos de la cartilla afectivo sexual. Secundaria

EJES TEMÁTICOS DE LA CARTILLA AFECTIVO SEXUAL: SECUNDARIA				
Conocimiento de sí mismo	Sentimientos y emociones	Relaciones interpersonales	Género y orientación sexual	Prevención
SEXTO				
¿Soy un niño todavía?	La timidez	El apego a las personas	Ser hombre, ser mujer	El manejo de la intimidad
SÉPTIMO				
Autoestima y autoimagen	El manejo de las emociones	Amor filial	Discriminación de género (equidad)	Sexting y grooming
OCTAVO				
Mi ser se transforma	La depresión	Coquetería y seducción	Identidad de género	Embarazo y métodos anticonceptivos
NOVENO				
Estereotipos	El pudor	Amor romántico y enamoramiento	Roles de género	El abuso sexual
DÉCIMO				
Intimidad	La atracción sexual	Zonas erógenas	Transgénero	Sexo e higiene personal
ONCE				
El autoplacer	El placer	El orgasmo	Orientación sexual	Prevención de ETS

Fuente: Elaboración de los autores de este artículo

encomiendan tareas que están contenidas en el Plan Estratégico 2020, es decir, la planeación que indica los propósitos y las metas a cumplir hasta ese año, de manera que en cada plan operativo anual (POA) se señalan las actividades que le son propias al Plan Formativo.

Al principio, esa situación exigió que las directivas designaran múltiples tareas para el equipo, sin que se supiera bien, o no estuviera definido con claridad, qué cabía dentro de los ejes de la cultura del cuidado y qué no. Así, por ejemplo, se nos

encargó la ejecución de actividades para el Día del amor y la amistad, la celebración de la Pascua o el Día de la mujer, la mayoría de las veces, incluso, sin una reflexión pertinente sobre el sentido de dichas celebraciones.

La acumulación de tareas hizo que comenzáramos a establecer límites con base en una reflexión acerca de los ejes del cuidado y transmitiéramos a las directivas la necesidad de filtrar las actividades que debía ejecutar el Plan Formativo. De a poco, la selección de actividades y la insistencia en pensarlas a la luz de los ejes del cuidado le ha permitido a los profesores y a los mismos directivos ubicarlo con mayor claridad.

Durante el tiempo en el que el Plan Formativo ha hecho presencia en la Institución ha sido posible que las diferentes áreas, programas y proyectos del colegio integren en sus contenidos la visión de la cultura del cuidado y un trabajo con los ejes propuestos. Cada uno de los aspectos de la vida institucional ha sido permeado por la convicción de que vale la pena tener siempre en cuenta el cuidado personal, el de los demás y el de lo público.

En ese sentido, la aparición del Plan, incluso como una propuesta externa en principio, ha posibilitado una redefinición de los propósitos formativos de la Institución, de manera que cada acción pedagógica se afirme en la cultura del cuidado. Desde las reuniones de profesores, los contenidos de las asignaturas, los programas externos e internos, las formaciones estudiantiles, cada actividad se planea con la cultura del cuidado como fin último.

Y para llegar a esa conciencia de una cultura del cuidado ha sido necesario agruparnos alrededor de una idea, insistir una y otra vez en su importancia, considerar los beneficios que se producen en convivencia, destinar tiempos, espacios y recursos para idear trabajos que refuercen sus bases, separar un tiempo semanal de reunión de sus integrantes, socializar de forma permanente los resultados, las acciones y los objetivos del Plan Formativo y, sobre todo, comenzar a demostrar que el cuidado es una elección vital y puede ser transmitido en el ejemplo y en la palabra.

A pesar de que la idea de un Plan Formativo es una herencia de un acompañamiento externo, la manera de apropiarlo y darle un sentido en la institución le corresponde al grupo que lo orienta y a la construcción colectiva de los profesores y directivas acerca de lo que significan, en la vida cotidiana y en los programas curriculares, los ejes del cuidado.

Aprendizajes y reflexiones finales

Trazar un plan, hacerlo consistente, llevarlo a la práctica, he aquí el reto principal en todas las empresas humanas. En el momento en que, como institución educativa, nos propusimos construir un plan para la formación integral de nuestros estudiantes, pudimos advertir la magnitud del proyecto. Poner a funcionar una estrategia para transformar la praxis educativa y transmitir conocimientos útiles para la vida, partiendo de la cultura del cuidado, supuso, desde el principio, un verdadero desafío en todos los sentidos. Pues el discurso del cuidado, fecundo, esclarecedor, enfrenta un sinnúmero de dificultades cuando se pretende llevar a la práctica, es decir, cuando se quiere que sus principios teóricos se conviertan en hábitos. Aún más en un medio educativo como el nuestro, plagado de esquematismos, tramas burocráticas y prácticas pedagógicas anquilosadas que, a menudo, entorpecen la formación integral de los estudiantes.

Desde el principio se planteaba el reto de consolidar una estrategia surgida de la unión de esfuerzos y recursos del colegio con la empresa privada, en este caso, con la llamada tríada (Eafit, Montessori y Nutresa). Lógicamente, la tríada le imprimió a la dinámica institucional un estilo corporativo, ajeno al modelo tradicional al que respondía hasta ese momento. Desde 2013, la visión corporativa se instauró en el colegio a nombre de la política de Calidad, lo que llevó a la transformación de varias dinámicas y al surgimiento de nuevo equipos de trabajo, encaminados a cumplir con las exigencias del modelo sugerido por la Alianza Público Privada. Las modificaciones abarcaron todos los ámbitos institucionales, desde lo administrativo hasta lo académico y lo formativo. En ese contexto surgió el equipo del Plan Formativo, destinado a idear y realizar una estrategia de formación que, de acuerdo con las directrices del Colegio Montessori, debía basarse en la Ética del cuidado.

El camino de realización de este nuevo mecanismo se tornó, como era de esperarse, bastante intrincado. La sistematización del camino de implementación del Plan Formativo nos ha permitido esclarecer y comprender lo distantes que suelen estar las palabras de los hechos. Si tenemos en cuenta la percepción actual de la comunidad educativa con respecto al ambiente escolar, podríamos concluir que, si bien el colegio es hoy una institución más ordenada en su administración, el cambio de modelo ha dejado contradicciones entre el discurso del cuidado y la política de Calidad, que han derivado en relaciones interpersonales cada vez más tensas y en prácticas pedagógicas vertiginosas, marcadas por un activismo francamente insustancial,

permeado claramente por una lógica de la acumulación, a partir de la cual se vuelven más importantes las cifras que las personas. El cuidado de sí mismo, del otro y de lo otro, se vuelven, en este contexto, principios impracticables en su dimensión más profunda ante el imperativo de lo cuantitativo y la neurosis de los resultados.

Hay que tener en cuenta otros factores que han hecho difícil la consolidación de la cultura del cuidado en nuestra Institución, como, por ejemplo, la particular situación de estar ubicados en el Corregimiento de Santa Elena, en un entorno semirural en el que confluyen las tradiciones campesinas propias del oriente antioqueño y los estilos de vida urbanos provenientes de Medellín. En ambas expresiones culturales, las tradicionales del Corregimiento y las foráneas, el cuidado no ocupa el centro de atención. No resulta nada sencillo implementar una propuesta de este tipo en una población que experimenta, desde hace varios años, una transformación acelerada de su *modus vivendi*, lo que implica la deconstrucción de los valores tradicionales y el replanteamiento mismo del *ethos* comunitario. En el entrecruzamiento de lo autóctono y lo foráneo existen confusiones e indeterminismos entre los habitantes de Santa Elena. ¿Qué espacio puede tener entonces, en un contexto así, una ética basada en el cuidado?

La sistematización de esta experiencia, la construcción minuciosa del relato sobre esta apuesta formativa, nos ha permitido, precisamente, hallar un sentido real de la Ética del cuidado y sopesar su incidencia en la consolidación de un nuevo *ethos* comunitario. Así, hemos encontrado que las prácticas educativas basadas en el autocuidado, el cuidado del otro y de lo otro, pueden, efectivamente, desempeñar un rol preponderante en la consolidación de nuevos hábitos de vida. La dificultad radica, sin embargo, en hacer encajar esta visión de la vida en un sistema educativo diseñado básicamente para preparar obreros y tecnócratas dóciles, que vivan en función de intereses ajenos y no prioricen en ningún caso su propio bienestar. La cultura del cuidado requiere, en todo caso, una comunidad tendiente a la superación de la servidumbre, capaz de establecer relaciones sociales no mediadas por mecanismos coercitivos, sino regulada por el compromiso ético de los individuos en pro del bien común.

El intento de establecer un proyecto formativo de este tipo tiene, por tanto, que toparse con un sinnúmero de obstáculos, surgidos de la estructura misma del sistema educativo, cimentada, como se sabe, en modelos disciplinarios que priorizan la normalización y la obediencia y que minan los espacios para el desarrollo del

individuo a partir de la autonomía y la responsabilidad. La cultura del cuidado no puede imponerse, por ende, las prácticas convencionales de enseñanza y los modelos tradicionales de normalización, restringen, en lugar de incentivar el avance de los procesos formativos dirigidos a consolidar dicha cultura.

Si bien queda claro que el abismo entre el discurso del cuidado y su inserción efectiva en las prácticas educativas sigue existiendo, hay que reconocer también que, gracias a la implementación del Plan Formativo, se han presentado avances y logros en algunos ámbitos específicos de la vida comunitaria de la Institución. Con el tiempo, sus miembros han asimilado, cada vez más, los principios del cuidado y, hasta cierto punto, los han insertado en algunas de sus experiencias cotidianas.

Poco a poco la dinámica cotidiana de la cultura del cuidado trazará el horizonte de la metodología a seguir, de acuerdo con los resultados obtenidos y con su continua evaluación. No se trata de implementar un molde y replicar en serie un tipo de formación que puede perturbar o violentar a un grupo social, por el contrario, la cultura del cuidado debe resultar de una construcción mancomunada de maestros, padres de familia, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa, convertirse en un modelo para valorar y no en un molde para reproducir.

Unas últimas palabras...

El sentido original del Plan Formativo, de todo el trayecto de formación escolar incluso, no es otro que el de realizar una Ética, que tiene al cuidado como fundamento, y que pretende constituir un *ethos*, unas prácticas de vida en las que sea indispensable ocuparse de uno mismo, del otro y de lo otro. Porque se trata de eso: ayudar a consolidar prácticas, modos y estilos de vida en los que el cuidado sea un factor decisivo.

Por supuesto, hablamos también de una operación cognitiva, de un aprendizaje y pretendemos que la cultura del cuidado florezca en la conciencia de nuestros estudiantes, que estos lleguen a realizar sus fundamentos, a materializarlos en sus prácticas cotidianas, en sus relaciones sociales y espacios privados. Para esto el conocimiento es indispensable; conocerse a sí mismo para cuidarse, y conocer al otro y a lo otro, es decir, comprenderlos, para ocuparse de ellos y tratarlos de una manera más coherente con su naturaleza.

Por lo tanto, el Plan Formativo implica un compromiso con la formación académica, no se trata de un proyecto de adoctrinamiento moral, no es un catecismo, tampoco un plan de estudios de la asignatura de Ética y valores. Es, más bien, una escuela, en el mejor sentido de la palabra, en la que se cultivan prácticas sociales alternativas, es decir, modos de vida delicados, sutiles, considerados con el planeta, comprometidos con el cuidado propio y de los demás.

Con el tiempo nos hemos dado cuenta de lo difícil que resulta llevar el discurso del cuidado a la práctica. Esto se ha hecho tanto más palpable en los dos últimos años en los que hemos intentado aplicar los principios del Plan Formativo, con estrategias pedagógicas concretas y programas formativos en el colegio. Y si bien es prematuro sacar conclusiones, algo queda claro: hay un largo camino entre la prédica institucional de una Ética del cuidado y su consolidación como cultura efectiva, como *ethos* característico de la comunidad educativa.

A modo de balance, puede decirse que el Plan Formativo ha motivado cambios positivos en ciertas dinámicas de la Institución Educativa Santa Elena, por ejemplo, en el modo de asumirse a sí misma como un espacio que requiere del cuidado de todos y entre todos, pero que, al mismo tiempo, ha resultado complejo modificar ciertos comportamientos y actitudes que van en contravía del discurso del cuidado en el que se basa el Plan. La lógica administrativa que ha imperado en los últimos años, cimentada ideológicamente en el corporativismo o empresarismo que nos legó la llamada Tríada, ha tenido una incidencia más bien ambigua en su implementación. Y es que fue con la introducción de esta lógica administrativa que se impulsó la creación del Plan Formativo. Sin embargo, el hecho de modificar las dinámicas y estructuras del colegio para adaptarlas al modelo de Calidad, ha dejado en la comunidad educativa una sensación de desgaste derivada de un activismo, cuyo principal objetivo es mejorar los resultados estadísticos y acumular evidencias.

De este modo, para adaptarse al ritmo vertiginoso que exige el modelo de Calidad, hay que sacrificar a menudo la cultura del cuidado, que requiere tiempo, atención, cierta lentitud. Es lamentable, por ejemplo, que, a la fecha, no hayamos podido aplicar las cartillas de sexualidad, las cuales se diseñaron para todos los grados, desde transición a undécimo, por cierta negligencia administrativa que no atina a designar un tiempo y modo adecuado para su aplicación. Como nadie le está pidiendo a la rectora resultados en este ámbito, cifras, números, entonces no interesa llevarlo a cabo. A sabiendas de que se trata de un aspecto fundamental para la formación de los estudiantes.

Con todo, es preciso reconocer que el solo hecho de contar con un Plan Formativo institucional es ya de por sí un avance significativo. La verdad es que un proyecto de esta naturaleza sigue pareciendo extraño en un contexto educativo como el nuestro. Pocos colegios públicos se atreven a realizar una cosa así, no le apuestan al cuidado, precisamente, porque, como se ha visto, requiere fomentar una cultura en muchos aspectos ajena a las metas y objetivos del sistema educativo colombiano. Tenemos la esperanza de que nuestra experiencia salve los múltiples escollos con los que se ha topado y se convierta, por sus resultados prácticos, en un ejemplo para las demás instituciones.

Referencias

- Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid: Trotta.
- Foucault, M. (1984). *La ética del cuidado de sí como práctica de libertad*. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/viewFile/2276/1217>
- Foucault, M. (1986). *Historia de la sexualidad*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- Proantioquia. (2017). *Proantioquia, Alianzas público-privadas por la educación*. Recuperado de <https://www.proantioquia.org.co/alianzas-publico-privadas-por-la-educacion/>
- Red de Gestión y Calidad Educativa. (2014). *Hacia una cultura del cuidado en las instituciones educativas de la ciudad de Medellín*. Medellín: Nodo de mejoramiento.

Escuela sanadora, como estrategia pedagógica

Liliana María Severino Mora

Introducción

La propuesta “Escuela sanadora como estrategia pedagógica” busca movilizar, dentro del aula de clase y en la comunidad educativa, acciones que favorezcan la sanación del ser en todas sus dimensiones. Se destaca, de forma particular, la implementación de estrategias artísticas con indicaciones de Carlgren (2016) acerca de la Pedagogía Waldorf, las acciones sanadoras a través del masaje, orientadas por la Medicina Tradicional China y el proyecto de vida con algunos elementos de la Bioreprogramación.

La propuesta de Escuela sanadora como estrategia pedagógica se ha implementado en los siguientes lugares: comuna 7, Barrio Robledo, Medellín 2001-2005 en la Institución Educativa Santa Margarita, sección Pedro Nel Ospina; en 2006 en la Institución Educativa Jesús Rey, sector de Bello Horizonte hasta finales de 2008; luego, en la Institución Educativa Mariscal Robledo en 2009, sector de Robledo Parque, hasta inicios de 2019. Actualmente, en la comuna 60, Corregimiento de San Cristóbal, de Medellín-Antioquia, Escuela El Yolombo, sección del Centro Educativo Pedregal Alto.

Este ejercicio de sistematización de la propuesta referida tiene como propósito recuperar las experiencias significativas que brindaron elementos de prevención y sanación con el ánimo de favorecer el aprendizaje, la integración y la sana convivencia en varios contextos educativos de la ciudad.

La sistematización de esta experiencia se inició en 2018. Para ello, fue necesario retomar diferentes conceptos y construir una línea de tiempo para recuperar información a través de la revisión de archivos y evidencias. Además, son escuchadas

las voces de algunos participantes de las experiencias, se reconocen los contextos con sus particularidades y se da cuenta de aspectos que favorecieron o no la propuesta, además de evidenciar su viabilidad con estudiantes, padres de familia y docentes.

Para una mejor comprensión se organizó este proceso de sistematización en cinco apartados:

- La metodología. Comprende las etapas involucradas en la sistematización de la experiencia, teniendo como punto de partida la motivación intrínseca y la toma de decisión para reconstruir, reflexionar de manera crítica e identificar los aprendizajes obtenidos dentro de este ejercicio.
- Los contextos. Fueron distintos y en cada uno de ellos se reconocieron características determinantes que influyeron en la puesta en marcha del proyecto. En este ítem se personaliza la narrativa de las vivencias.
- Las estrategias pedagógicas y los actores. Aquí se hace alusión a las estrategias sanadoras utilizadas y a la participación de los protagonistas comprometidos: estudiantes, padres de familia, docentes y comunidad en general.
- La articulación en las áreas de la propuesta y su transversalidad en las áreas del conocimiento. En este ítem se enuncian acciones implementadas durante la ejecución de “Escuela sanadora” como elementos unificantes de la formación del ser en todas sus dimensiones: en las artes, en ética (proyectos de vida, elaboración de cartillas) y ciencias naturales en las que se llevan a cabo actividades de conciencia ecológica.
- Los aprendizajes como resultado del proceso de sistematización.

Metodología de sistematización

Motivación, inicio y aspectos relevantes

Se origina una necesidad personal de reconstruir la experiencia y develar la importancia que ha tenido para los participantes y continuar con el proyecto en una vía de ascenso cualificado. La presente sistematización es la oportunidad de ordenar y reconstruir una práctica docente propia, en la que se rastrean las vivencias, las relaciones, los aprendizajes de los sujetos que participaron en los distintos contextos con el propósito de transformar el quehacer pedagógico. Para ordenar la práctica se parte de una retrospectiva en la construcción de la línea del tiempo en cada contexto,

desde 2001 hasta 2019. Así se logran visibilizar situaciones repetitivas, similitudes, diferencias, tensiones, dificultades, motivaciones y aciertos. En el ordenamiento se valida el arte como medio para articular y promover la transversalidad de las áreas de conocimiento. También se da protagonismo a las rutinas sanadoras que fortalecen el ser, se potencia el autocuidado y se previenen enfermedades; las relaciones que se dieron entre los participantes posibilitaron aprendizajes e integración y describir las características de los distintos contextos.

Reconstruir las prácticas

La construcción de las preguntas orientadoras de la sistematización permitió descifrar aspectos relevantes que fueron emergiendo progresivamente a medida que se creaban nuevas curiosidades, inquietudes e intereses. De allí se vislumbra como eje de sistematización de la experiencia el acto sanador por ser pilar de cada una de las estrategias utilizadas con una intención de bienestar para los participantes de los contextos. Cuando se descubrió que la acción sanadora era de especial trascendencia, surgieron nuevas preguntas que se deberán responder: ¿Cómo se expresa el acto sanador? ¿Cómo se transformaron las personas y los espacios cuando fueron intervenidos? ¿Cómo facilitó el acto sanador el aprendizaje social y académico? Para responder a estas nuevas inquietudes se sugiere la construcción de narrativas de la experiencia en las que se tuvo en cuenta el surgimiento de la propuesta, el recorrido por los contextos, los participantes, las experiencias, el trabajo en el aula de clase, la participación de padres y docentes, entre otras. Este ejercicio narrativo permitió una autoobservación de la práctica docente y de sus estrategias pedagógicas. Para el caso, se usaron instrumentos de recolección de datos: protocolos de intervención en el ámbito del espacio educativo y de consulta, registros fotográficos, memorias de proyectos, publicaciones internas, institucionales y periódicos locales, ponencia en el evento “Líderes Siglo XXI”, además de documentación de entrevistas con egresados y participación en el programa Maestros al tablero.

La interpretación crítica de la práctica re-construida

En este punto de la sistematización se reconocen aprendizajes significativos, aspectos relevantes en las experiencias que se retoman para que sean empoderadas y multiplicadas. Igualmente, se hacen notorias algunas debilidades y tensiones que requieren la búsqueda de otras opciones. De esta manera, las lecciones aprendidas cobran vida para dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué aprendizajes fueron

importantes? ¿Qué se debería recuperar? ¿Qué acciones quedaron pendientes? ¿Qué elementos nuevos se pueden incluir? Así, se puede pensar en la implementación del proyecto de “Escuela sanadora” como estrategia pedagógica en cualquier contexto por ser una experiencia transformadora del ser desde el arte, los masajes, los sentidos, es decir, una escuela que facilita el aprendizaje.

Los aprendizajes: Los aprendizajes son relevantes porque dan cuenta de posibilidades, dificultades y oportunidades para mejorar la práctica pedagógica. Se encuentran latentes en los instrumentos de recolección de información, en las voces de los otros, en las narrativas, en la reflexión crítica y, de esta manera, aparecen nuevas ideas que enriquecen la estrategia y se consolidan en un aprendizaje significativo.

La comunicación o socialización-acción de resultados de la sistematización

Se espera que la experiencia sea socializada en los ámbitos en los que se vivió para dar a conocer los resultados globales de la sistematización, en un texto que se dejará como material de consulta a los docentes, estudiantes y padres de familia, en la biblioteca de cada una de las instituciones impactadas. Con este legado se espera que algunos educadores, padres de familia y estudiantes repliquen las estrategias. No se descarta la posibilidad de que algunos estudiantes sueñen con ser maestros y puedan hacer prácticas sanadoras con sus futuros estudiantes. La comunicación y socialización de la experiencia busca la transformación de las miradas frente al autocuidado y fortalecer la cultura de la prevención en todas las personas que accedan al texto, sin que sean maestros, necesariamente. Se parte de la tesis de que todos, por el hecho de interactuar en sociedad, somos maestros y enseñamos porque estamos en ese constante dar y recibir para compartir con otros.

Entre contextos

Como ser de humanidad, con una misión de ser maestra, sanadora y artista, he utilizado estrategias pedagógicas que permiten a los estudiantes, padres de familia y educadores el rescate de su ser interior y de sus relaciones interpersonales y con el medio ambiente. En mi devenir como maestra, desde 2001, incorporo gradualmente estos postulados inspiradores en cada Institución Educativa.

En la ciudad de Medellín, exactamente en la comuna 7, Barrio Robledo Las Margaritas, está ubicada la Escuela Pedro Nel Ospina, anexa a la Institución Educativa (IE) Santa Margarita, que limita con la comuna 13. Hasta allí llegaban los estudiantes de los barrios Las Margaritas, Vallejuelos y Olaya Herrera y con ellos sus familias y todas sus fortalezas como seres humanos, con todos sus valores, sueños y esperanzas, pero, también, con las dificultades económicas, familiares y con la incertidumbre de las situaciones sociales del momento. Allí laboré desde 2001 hasta 2005.

Recuerdo este tiempo y llegan a mi memoria unos momentos difíciles por la situaciones de guerra, inseguridad y miedo que se vivían cotidianamente; las milicias populares tenían su asentamiento en esta zona; eran celosos de las personas que entraban y salían del barrio, empezaron a crear las barreras invisibles, lo que fue una de las causas de una serie de asesinatos y desplazamientos en los barrios; la situación se ponía cada día más difícil y, en medio de todo, estaba la escuela, con los niños, las familias y los maestros. En esos momentos había que estudiar y dictar clases cuando las balaceras lo permitían, porque muchas veces tocaba tirarnos al piso mientras las balas dejaban orificios en las paredes de la escuela.

Las condiciones sociales llegaron a su momento más álgido con la puesta en marcha de la “Operación Orión”, en la comuna 13, operativo militar llevado a cabo entre el 16 y el 17 de octubre de 2002 por miembros de las Fuerzas Militares de Colombia, la Policía Nacional de Colombia y con el apoyo de la Fuerza Aérea Colombiana, el operativo buscaba acabar con la presencia de grupos de milicias urbanas.

Puedo decir que este momento histórico coyuntural me llevó a replantear mi rol como docente con la pregunta: ¿Qué puedo hacer para ayudar a los estudiantes y a sus familias que están viviendo estas situaciones de violencia? Empecé a buscar otras formas de enseñar, con una conciencia que me llevó a comprender la responsabilidad que implica ser docente.

En esos momentos estaba encontrando, en mi vida, nuevas rutas de crecimiento personal, con estrategias como la Medicina Tradicional China, una tradición milenaria, enseñada por el doctor José Luis Padilla, director principal de las Escuelas de Medicina Tradicional China con presencia en algunos países del mundo, incluido Colombia. Estas enseñanzas tienen, entre sus bondades, la prevención de las enfermedades, la sanación, el arte, la espiritualidad e incluye en sus tratamientos los masajes, acupuntura, alimentación y meditación, entre otras.

Igualmente, estaba profundizando en la Pedagogía Waldorf explicada por Carlgren (2016), quien concibe al hombre como una unidad indisoluble físico-anímico-espiritual y en este principio basa su quehacer educativo con unas propuestas coherentes con la evolución del niño, propicias para aplicar en favor de su bienestar.

Compartía mi quehacer educativo con estudiantes que vivían una realidad difícil, en la que el miedo y la incertidumbre hacían presencia de manera cotidiana en nuestras realidades. En medio de todo, en cualquier clase o a cualquier hora, todo paraba y había que salir o tirarse al piso y esperar de nuevo una tensa calma para retomar las actividades. Eran esos instantes en los que se vivía una pedagogía en la que el objetivo no solo era aprender los contenidos de las diversas áreas, sino, más aún, aprender a recuperar la calma y a desplazar el miedo por esas sensaciones sanadoras que los llevaban a ver la vida con una esperanza, a pesar de las circunstancias. Esta estrategia tenía la intención de transformar la tensión emocional prolongada porque puede obstaculizar las facultades intelectuales del niño y dificultar así su capacidad de aprendizaje.

Esas situaciones, para muchos terroríficas, quedaron guardadas en la memoria como espacios de resiliencia, en los que se fortaleció el espíritu y se armonizó el ambiente; en muchos momentos cobraba mayor significancia lo que pasaba en el salón que lo que estaba ocurriendo alrededor de la escuela: tejer, tocar la flauta, danzar, contar historias, pintar, meditar o simplemente conversar mientras llegaba la calma...era un espacio vital de luz en medio del caos.

Pensar en el papel como maestra en ese contexto, me llevó a reflexionar sobre el impacto de mi labor con estos niños y niñas con los que compartía dichas realidades y a buscar soluciones. En este momento empiezo a diseñar un ejercicio pedagógico con una acción sanadora que, posteriormente, se convirtió en un slogan: “La educación como acto sanador”, lo que guio el trabajo a partir de este momento. Fue así como empecé a diseñar una serie de estrategias que se continúan a lo largo de la experiencia docente por distintas comunidades educativas.

Después de cinco años en la Institución en la que nace el deseo de implementar estrategias sanadoras, soy trasladada a una nueva Institución educativa en la comuna 7, Barrio Bello Horizonte, Institución Educativa Jesús Rey, de 2006 hasta 2008, con prestigio por su buen nivel académico, disciplinario y compromiso por parte

de los padres de familia. Con una situación económica favorable para la mayoría de familias y con un ambiente tranquilo y seguro.

Llevé las ideas y las estrategias que había utilizado en la anterior institución, lo que dio lugar a construcciones nuevas de acuerdo con la necesidad de fortalecer las habilidades sanadoras porque el ser humano siempre está en construcción y enfrentado a retos, situaciones y emociones que le pueden provocar malestar o caos que requieren un retorno a la calma. Esta nueva Institución trajo consigo nuevas oportunidades para seguir fortaleciendo la propuesta pedagógica para dar continuidad al fortalecimiento de los vínculos afectivos, el reconocimiento de las particularidades en los estudiantes, la vinculación de las familias y la comunidad en general.

En 2009 fui trasladada a la Institución en la que había aprendido mis primeras letras. La Institución Educativa Mariscal Robledo, ubicada en la comuna 7, reconocida por su calidez y compromiso con la calidad educativa, inmersa en situaciones sociales y económicas de variados contrastes, en tanto atiende comunidades con un buen nivel económico y social y otras con dificultades socio-económicas y problemáticas de orden público, de seguridad y enfrentamientos entre diversos actores al margen de la ley. Se observaba a algunas familias comprometidas y a una gran mayoría distante de la Institución y de la educación de los hijos.

Allí se enriquece nuevamente la propuesta “Escuela sanadora” como estrategia pedagógica, con acciones tan significativas que se fueron institucionalizando poco a poco, a tal punto que estudiantes, docentes y padres de familia, reconocen su impacto en ellos después de más de 10 años de haber participado y con descripciones de las vivencias como experiencias de vida que les ayudó a crecer desde el ser.¹

En 2019 llegué a la escuela rural anexa El Yolombo, perteneciente al Centro Educativo Pedregal Alto, del Corregimiento de San Cristóbal. La Institución aplica un modelo pedagógico en Escuela Nueva, terreno abonado para que la comunidad educativa se empiece a motivar con las estrategias de “Escuela sanadora”; en tanto da respuestas a sus intereses y necesidades.

1 Entrevista a estudiantes, padres y docentes de la experiencia educativa.
<https://www.youtube.com/watch?v=tR6y9JrmTcc>

Estar en varias instituciones como docente es un reto que produce cambios, que propicia nuevas oportunidades para enriquecer la experiencia de “Escuela sanadora” y beneficiar a un mayor número de personas, pero, también, se produce una nostalgia por algunas estrategias realizadas por tantos años que es difícil medir el impacto en el tiempo. Además, crece la incertidumbre de saber cuáles de esas vivencias se convirtieron en lecciones aprendidas y cuáles se convirtieron en experiencias vitales.

Han sido varios contextos y diversas instituciones las que se han beneficiado en aspectos sociales, económicos y administrativos y, en todos estos espacios, las estrategias sanadoras han sido bien recibidas por los múltiples participantes, reconocidas, valoradas y válidas por tratarse de acciones que brindan bienestar al ser humano y al fortalecimiento de los proyectos institucionales.

Estrategias pedagógicas y los actores de “Escuela sanadora”.

Estudiantes

Se presentan las actividades diseñadas para los estudiantes en las clases, las cuales se pueden agrupar en las siguientes categorías:

- **Actividades de rutina:** Son estrategias que se realizan en clase al inicio de la jornada, lo que permite que los estudiantes entren con un nivel de vibración especial y puedan acceder de una mejor manera al encuentro con las áreas de aprendizaje.
- **Oración:** Se inician las clases con una entrada en conexión con un *Ser Superior*, se respetan siempre los credos religiosos que convergen en la Institución. En ocasiones se hace de manera libre de acuerdo con situaciones y vivencias; en otras, se realizan oraciones orientadas desde la Pedagogía Waldorf: “La luz amorosa del sol” o un “**Ángel de oro y plata**” (Centro Humanístico Micael, capacitación sobre Pedagogía Waldorf, 2005). De allí parte la primera acción sanadora, en la que cada uno siente el amor y la presencia de un *Ser Superior* en su vida. Agradecer y sentir cada día como un milagro, hablar espontáneamente sobre las dificultades, sueños, sus sensaciones y sentimientos.
- **Saludo:** Se saludan entre compañeros y a la profesora con el saludo chino, que se hace de esta forma: por parejas, frente a frente, primero frotan y calientan las

manos cada uno de forma individual; luego se acercan las manos el uno al otro sin tocarlas, únicamente sintiendo el calor producido por la energía y repiten mientras se miran a los ojos: “De ti recibo a ti te doy, juntos compartimos, así es la vida ya me voy”. Cada uno une sus propias manos como en actitud de oración, hacen la reverencia china (inclinan su cabeza) y pronuncian la frase en chino *Wo shi wo* que significa yo soy yo; se cambia de pareja hasta hacerlo con tres o cuatro compañeros **más**. Este saludo amplió la relación entre los estudiantes porque la mirada a los ojos facilita la conexión con el otro, rompe el hielo, aumenta la empatía, desarrolla habilidades emocionales para obtener unas mejores relaciones sociales. Saludar de esta manera es un acto de amor, brinda la oportunidad de mirar a los ojos al otro, reconocer la importancia del dar y recibir, puede sanar tristezas y soledades. Este saludo también se realizaba con padres de familia y con los docentes.

- **Acciones sanadoras:** Son acciones sanadoras que han sido retomadas de la Medicina Tradicional China, siguiendo referencias consignadas por Padilla (1999; 2009); las orientaciones impartidas en seminarios y conferencias desde la escuela Neijing y las orientaciones de terapeutas como Santiago Ruiz y Jorge Alonso Gil.

Combinar el trabajo como terapeuta con la labor docente surge como principio ético. No es enseñar por enseñar un masaje, no es una acción como quien enseña una canción, un mapa o un dibujo. Es entender al ser de humanidad desde el amor, para empoderarlo con sus recursos, de tal manera que sea autónomo en sus procesos preventivos y sanadores no solo del cuerpo, sino, también, de los sentimientos y del alma. No es la actividad de una clase, es parte de las actividades de rutina para lograr la interiorización de nuevos hábitos y estilos de vida más equilibrados.

Cada estudiante es un universo particular que requiere atención única. Aun en la complejidad de estas individualidades siempre hay algo que se puede hacer para contribuir con su bienestar. Lo más sorprendente es que cuando se sana uno se sana la familia y las generaciones venideras.

Dentro del trabajo como terapeuta tiene fuerza la prevención por cuanto muchos de los masajes indicados son acciones que evitan enfermedades, otras que ayudan a sanar vivencias guardadas en el inconsciente desde la infancia, otros en la armonización de sus emociones, otros que ayudan en su desarrollo físico como: la dentición, el crecimiento de huesos y articulaciones y hasta la pubertad.

En este sentido preventivo y armonizador se utilizaron las siguientes técnicas:

- **La meditación:** Mensajes y ejercicios guiados. Siempre intencionados como acciones sanadoras de reflexión o automotivación. Se graban previamente y son utilizados para que los estudiantes los escuchen y sigan paso a paso las acciones recomendadas: respiración, relajación, automasaje, movimientos, visualizaciones.
- **Masaje en los puntos Ting:** Es un masaje recomendado por el Doctor Padilla, como uno de los más efectivos en cuanto a prevención de cualquier enfermedad. Estos puntos conectan con cada uno de los órganos del cuerpo humano y tiene efectos armonizadores en tanto fortalece el sistema inmune y el psiquismo. El masaje se realiza presionando con la uña en los extremos de los dedos de manos y pies, al lado del nacimiento de la misma. Los estudiantes aprendían su ubicación y aplicaban con agrado esta técnica.
- **Masaje de microsistemas de pies:** Su importancia radica en que el pie conecta con todas las partes del cuerpo humano, por tanto, tiene beneficios en la totalidad del ser. Se explica a los niños cómo se hace este masaje y cada uno sigue las instrucciones y lo realiza.
- **Masaje de microsistema de manos:** Este masaje potencia la creatividad, el servicio, el dar y, al igual que el microsistema del pie, tiene sus efectos físicos y emocionales. Además, ayuda a tener una buena caligrafía.
- **Masaje de microsistema de sentidos:** Este masaje se realiza con una oración cuando se va pasando por cada uno de los sentidos. Es importante para que se obtenga una mejor percepción a través de ellos y purificarlos con el fin de evitar algunos sentimientos que pueden producir enfermedad. Además, previene la rinitis y alergias tan comunes en los niños. Se puede mejorar la calidad de dientes y encías, problemas de estómago, entre otras ventajas.
- **Masajes en puntos específicos:** En el libro Tratado de sanación en el arte del soplo, libro quinto “Los veinte senderos y los valles”, se describen con minuciosidad: las vías energéticas o meridianos, cada punto (resonador), su nombre en chino, su significado en español, la ubicación en el cuerpo humano y su propiedad para sanar. Teniendo en cuenta lo anterior, se enseñan algunos resonadores de acuerdo con las principales dolencias de los niños. En algunos casos, además del masaje puntual, se pone un granito de mostaza en el punto requerido por las condiciones del niño y de acuerdo con su dolencia. Para ese momento, el botiquín de primeros auxilios se equipaba no solo con microporo sino, también, con granitos de mostaza.
- **Terapia de polaridad:** Este es un método de sanación que restablece el flujo de energía en las personas a través de las manos. Generalmente, estos toques

sanadores se usan en la escuela para sanar malestares específicos y relajar. En su práctica básica consiste en poner una mano en el sitio del dolor y otra en la coronilla durante pocos minutos.

- **El automasaje:** Siguiendo la orientación del Doctor Jorge Alonso Gil, se recogen una serie de masajes sencillos que diariamente pueden ser practicados por los niños o por los adultos.

Se comparten estos masajes con los niños quienes, entusiasmados, frotan sus manos, sienten su energía y masajean cada parte de su cuerpo y, posteriormente, con los ojos cerrados imaginan una luz violeta que los cubre para su protección por el resto del día.

Que los estudiantes pudieran practicar algún masaje o actividad sanadora fue parte de la rutina y permitió que algunos se empoderaran tanto que “servían” de terapeutas con sus compañeros haciendo el masaje o indicándolo. Gradualmente, se convirtieron en multiplicadores de estas enseñanzas con sus familias y, gozosos, contaban que le habían realizado a papá o mamá, alguno de los masajes porque habían llegado cansados o por cualquier otro tipo de dolores. Además, preguntaban qué hacer para algunas dolencias específicas padecidas por algún miembro de sus familias.

En la mayoría de los niños se observó interés y motivación por participar de las actividades, buenas relaciones con los compañeros, mayor tolerancia a la frustración y capacidad para manejar sus emociones con ejercicios de respiración o con masaje.

Tener continuidad con algunos grupos permitió que se empoderaran más de estas actividades sanadoras. Ahora que están en grados superiores, incluso en la universidad, algunos recuerdan todavía los masajes y comentan que los usan en varias oportunidades.

Los padres de familia

Integrar al padre de familia con la institución educativa es todo un reto. Con este propósito, se inició un curso de aprendizajes colaborativos con los padres de familia en 2003. El primero que se ofreció para trabajar en este proyecto, fue un papá que sabía de panadería, en jornada contraria, un día a la semana, en la cocina del restaurante escolar y con un horno prestado. Enseñó a hacer panes a un grupo de 15 mamás, además de pasteles y galletas que, muchas veces, se vendían en las reuniones de padres de familia para recoger fondos, comprar los ingredientes y seguir aprendiendo.

El sueño de todos era que esta iniciativa se organizara como proyecto productivo con la intención de crear una fuente de economía para las familias. Cuando se empezó a consolidar la capacitación como grupo emprendedor, el panadero, al igual que otras personas de la comunidad, fue víctima de las situaciones del barrio, se desapareció y dejó tras de sí unas buenas enseñanzas. La situación se complicó para muchas personas y no se continuó con dicha propuesta.

Los saberes que tienen los padres de familia pueden ser aprovechados como una oportunidad de empoderamiento integral. La mayoría de las personas son felices compartiendo con los demás, aun de manera gratuita. En las instituciones educativas hay un capital humano lleno de historias, talento y saberes que están callados y esperan que se les brinde la oportunidad de participación y expresión; solo hace falta la creación de espacios para provecho general.

Con la propuesta de “Escuela sanadora” como estrategia pedagógica se diseñaron espacios de aprendizaje en los que el arte y los masajes están presentes con efectos positivos en el crecimiento personal. Con las actividades implementadas se fomentan relaciones interpersonales de grupo, se brinda confianza y hay credibilidad frente a las múltiples acciones. Van surgiendo líderes entre los miembros del grupo y personas que se empoderan de las acciones realizadas, de tal manera que buscan por su cuenta capacitaciones en otras técnicas artísticas y de masajes.

Al ampliar los espacios del colegio para estas actividades se une el sentir colectivo. Los padres despiertan el sentido de pertenencia, la creatividad y el compromiso, en la medida en que, de alguna manera, aprenden con sus hijos. Es así como, entre punto de cruz y chistes, elaboran cortinas para las aulas y hasta materas con tapas de reciclable. Las ideas surgidas del grupo son valoradas y tenidas en cuenta para posteriores desarrollos.

Las acciones emprendidas evidenciaban significativos avances en el crecimiento personal de los padres de familia. De especial relevancia el que, a través de las estrategias sanadoras, lograran identificar las causas de sus dolencias, esas situaciones vividas en la infancia que los marcaron y dejaron profundas huellas en sus almas o en sus cuerpos con realidades no armoniosas. Pero, aún más notable, el hecho de reconocerlas, tratarlas y transformarlas.

Dentro de este proceso armonizador, se contribuyó, además de las acciones enunciadas, con un granito de arena más en la transformación del ser. Con este

propósito se realizó un taller con padres de familia y docentes de las distintas instituciones. Con las orientaciones de Dethlefsen y Dahlke (1993) y con la experiencia de los terapeutas de la escuela Neijing, se organizó un taller en el que se orientó a las madres sobre los motivos por los cuales más se enferman y con algunas actividades preventivas para mantener la vitalidad, la salud y ayudar a la familia.

Con este mismo propósito, se realizaron otros talleres muy significativos para los padres, de crecimiento personal, en los que se tuvieron en cuenta los aprendizajes personales recibidos con la Escuela de Triunfadores de Medellín, orientada por el Doctor William Guerra, quien se basa en *La teoría del guion mental*, obra escrita por el Doctor Herinulfo Londoño.

En sus contenidos se explica que las personas, en sus primeros siete años de vida, graban patrones inconscientes de supervivencia y reclaman amor y cuidado, cuyos efectos se convierten en respuestas automáticas ante un estímulo.

Durante el taller y, después de explicado el tema, las mamás hicieron un trabajo que permitió develar informaciones muy significativas de las que hubo necesidad de empoderar a las personas con ejercicios de PNL y frases que les permitiera sanar heridas de la infancia. Fue necesario planear varias sesiones por la complejidad del tema. Además, se entregaron memorias y se realizaron ejercicios prácticos.

En este trabajo se ven transformaciones personales cuando logran expresar vivencias y tocar sus sentimientos más profundos; se conocieron historias de vida realmente tristes y muchas comprendieron que estaban repitiendo con sus hijos lo vivido en la infancia. En este trabajo grupal es grato constatar que las situaciones narradas por algunos son el reflejo de realidades vividas por otros miembros del grupo, quienes se mostraban auto cohibidos en su expresión. La identificación con el otro y con sus historias les permitió sanar sus propias heridas. De allí surge, además, un diálogo individual y confidencial de algunas personas que deseaban realizar un trabajo más profundo y personalizado.

Otra actividad sanadora fue el masaje metamórfico:

Es una técnica de masaje que explica el Doctor Jorge Gil y está, además, descrito ampliamente en el libro *La técnica metamórfica, principios y prácticas del masaje metamórfico*, de Shapiro (2004). Fue uno de los masajes en el que se realizó más énfasis porque sana todas las sensaciones negativas de miedo, rabia, tristeza, angustias, celos etc.,

que vivió la madre en el momento de la concepción, embarazo y parto. Memorias guardadas en el subconsciente del niño y reflejadas en enfermedades o dificultades emocionales. Cuando se sanan los jóvenes estarán más aptos y dispuestos y, por su característica hereditaria, se pueden sanar futuras generaciones. Se les explicaba el proceso del masaje paso a paso.

Consiste en masajear empezando en la mano izquierda en el borde del dedo pulgar (punta) hasta la muñeca y de manera sutil; luego la derecha. Continúa en el pie izquierdo en el borde interior donde cambia de color la piel del dedo gordo al talón, luego el pie derecho. Después, en la cabeza, de la coronilla, por todo el centro, hasta el cuello. El compromiso era que lo hicieran en sus casas dos días más de forma consecutiva y luego mínimamente una vez por semana. Si se realiza en una niña por siete meses y en los niños por ocho meses, hay una sanación muy efectiva.

Este masaje permitió un autoconocimiento, aceptación, la necesidad de perdonar y sanar. Así mismo, facilitó un mayor conocimiento de los docentes, estudiantes, madres de familia y una mejor comprensión de sus actuaciones y formas de ser, como resultado de vivencias desde el momento de gestación e infancia. Además, se creó un diálogo entre padres e hijos sobre situaciones vividas en el momento del embarazo y el parto y develar secretos con ánimo sanador. Varias personas fueron atendidas personalmente para sanar situaciones muy difíciles, como abortos, violaciones y abandono.

Los docentes

Hay una frase que resuena en mí: la escuela en sí no es buena, ni mala, depende en gran parte del maestro, y ¿quiénes somos los maestros? Seres de humanidad que en su vida e historia tienen aspectos que favorecen la educación de los estudiantes, como también experiencias, formas de ser, de servir, de ver el mundo, con las que podemos enfermar a los estudiantes y causar dolores difíciles de superar como rabias, frustraciones y miedos.

Si un docente es sanado en los ámbitos físico, emocional, en su amor propio, en sus relaciones con los demás, toma consciencia de su misión de enseñar y lo hace con amor, responsabilidad, respeto y alegría. Además, se crea una práctica pedagógica incluyente, basada en el cuidado de sí mismo y del otro y se verá reflejado en el bienestar de sí mismo, de los estudiantes y de las personas que están a su alrededor. Razones suficientes para apostarle al trabajo con los docentes.

La primera experiencia de trabajo con los docentes se da en la Institución Educativa Las Margaritas, en 2003. Para los maestros no era fácil asistir a las clases porque el temor se apoderaba de todos y, como la mayoría vivía relativamente cerca de la Institución, desde las casas se escuchaban las balaceras y se quemaban con frecuencia buses justamente en la entrada del barrio, al lado de la escuela. En ocasiones, los docentes no podíamos llegar a la Institución por seguridad, debíamos asistir al Núcleo educativo 922. Allí se inició un trabajo con terapias de sanación y masajes.

La que más se aplicaba era el masaje para armonizar emociones (esta técnica fue enseñada durante un seminario en la Escuela Neijing). Consiste en tocarse a 4 cun o dedos después del esternón un masaje antihorario (allí llegan primero esas emociones como la rabia, el miedo, la tristeza). Luego tres golpes con los nudillos en la coronilla, para cancelar esos pensamientos ocasionados por estas emociones que, muchas veces, se convierten en obsesión. Para finalizar, un masaje en la espalda con los dedos pulgares a 4 cun o dedos de la columna, a todo lo largo del cuerpo hasta llegar a la cadera. Por estar allí los canales energéticos del siquismo, brindan una buena relajación y armonización. Lo aplicaban por parejas.

Estas vivencias que producen tanto miedo, estrés y enfermedades en los docentes, fue también una oportunidad para enseñar, para compartir, para la integración entre compañeros, para conocer mejor al otro y dejar al descubierto otras vivencias, situaciones familiares y personales que también estaban afectando. Se presentó la posibilidad de que descubrieran otras alternativas de sanación; a partir de allí algunos empezaron a recurrir a la Medicina Tradicional China y encontraron en ella mejores resultados para sus dolencias.

Otra actividad con docentes se realizó en la Institución Educativa Jesús Rey en una salida de integración en la que, primero, se indicó una limpieza con sal de mar que ayuda a la limpieza energética, era fin de año y el cansancio y agotamiento estaban latentes en todos e intensificado por la presión del trabajo. Se siguió con una mascarilla de arcilla virgen, aplicada por parejas; siguió con la formación lúdica del “trencito” para aplicarla en la espalda, con los efectos y sensaciones muy agradables y relajantes. Finalmente, se continúa con un lavado con mangueras y un suave masaje con aceite de almendras, también por parejas.

Integrar a los docentes de manera espontánea, libre, permitir que se consintieran, que disfrutaran de un espacio y un momento, ayudó a mermar la ansiedad, a ampliar

círculos de amistad, crear conciencia de que ellos, en su casa con su familia o en el colegio con los chicos, también podían proponer algunas de estas acciones.

En la Institución Educativa Mariscal Robledo se organizó la cartilla de Proyecto de vida para educadores. En ella se tuvieron en cuenta los aportes recibidos por el Doctor William Guerra, director de la Escuela de Triunfadores en Medellín y los de la psicóloga Luz Dary Parra, creadora de Bioreprogramación (terapia para sanar el conflicto que da origen a las enfermedades e impiden alcanzar los objetivos personales).

Se realizaron algunas actividades grupales y otras quedaron como trabajo personal. Se quería un trabajo más ambicioso puesto que el colegio en esa época contaba con 23 docentes, en su mayoría receptivos y un equipo administrativo (rector y coordinadora) que le estaban apuntando a la calidad educativa, con un corazón y principios humanistas como el mismo modelo pedagógico.

El colegio creció el doble, los espacios se fueron reduciendo y la cartilla se quedó sin terminar y sin compartir con los nuevos docentes. Se realizaron algunos rituales como el de final del año, en el día del hombre y de la mujer y en las diferentes salidas pedagógicas, todas, con intenciones sanadoras puntuales. Algunos de estos eran replicados luego con sus familias.

En lo personal muchos docentes, confidencialmente, preguntan por situaciones particulares, los atiendo en consulta en mi casa, con resultados muy favorables. Con las actividades propuestas en las salidas también se mejora la convivencia y se estrechan lazos de amistad. Con algunos de los ejercicios propuestos se han sanado situaciones como fobias, adicciones, enfermedades y problemáticas familiares. Como en todo, hay también pocos maestros escépticos frente a estas acciones preventivas, pero respetan y son respetados porque no participan de las actividades que se proponen.

La Comunidad

Se organizó, como proyección a la comunidad, la consulta sanadora solidaria con enfoque en la Medicina Tradicional China (masajes, acupuntura, moxibustión). Fue un espacio de todos los martes, que se creó en la Institución Educativa Jesús Rey y al que asistía cualquier persona de la comunidad para la atención individualizada

por parte de terapeutas de la Escuela Neijing. Luego, fue trasladada a la sede de Robledo Palenque y, posteriormente, a la Institución Educativa Mariscal Robledo. Actualmente, y por falta de espacio en la Institución, atiendo en mi lugar de residencia, pero sin el acompañamiento de los demás terapeutas.

Con esta consulta solidaria se evidenciaron sanaciones y bienestar en los participantes. Semanalmente se atendía a más de 20 personas con enfermedades como: hipertensión, diabetes, problemas de articulaciones, de columna vertebral, estudiantes con hiperactividad, amigdalitis y alergias, entre otras, con resultados altamente positivos. Por las condiciones de atención de salud que se viven en el país, esta opción sanadora fue de gran ayuda para la comunidad.

Es importante saber que en la ciudad hay terapeutas con interés de servir a las comunidades de manera gratuita, pero se necesita un espacio en el que se pueda brindar dicha atención.

Articulación en las diferentes áreas

El arte sanador

El proyecto se articuló dentro de las áreas de humanidades, principalmente desde el área de artística teniendo en cuenta el arte como una estrategia de sanación,

La importancia de los métodos de la práctica de arte radica en que:

(...) los estudiantes descubren su potencial para experimentar el arte y expresarse en **él**, la motivación interior para ser creativos y la manera de trabajar y luchar contra los obstáculos y sus propias limitaciones. Los distintos efectos de las diferentes formas de arte, obran conformando la propia alma. Forman cualidades tales como la creatividad, conciencia, destreza, percepción y capacidad de empatía. Las manualidades preparan al ser humano para poner en acción su voluntad hasta en el pensar. (Consejo para pedagogía curativa y terapia social antroposófica, 2000, pp. 29-39)

Con esta premisa se impulsaron, con estudiantes y padres de familia, trabajos manuales:

- Tejidos como *la malla* (con palos de chuzo utilizados como agujas de tejer); crochet, macramé, kamba (bordado con cintas en una malla plástica especial) y bordados en punto de cruz.
- Así mismo, se realizaron dibujos con crayolas con la técnica de “diseño de formas”, con una intención sanadora, pues sus trazos favorecen la voluntad en los menores.
- La pintura y los colores. “...en el manejo de los colores, el estudiante vivencia directamente la fuerza activa de estos sobre la vida anímica. Para lo concerniente al color se utilizaron distintas técnicas y materiales. El encuentro con el color es una de las actividades que más disfrutaban los estudiantes.
- *La flauta*: Siguiendo al Consejo para pedagogía curativa y terapia social antropológica (2000) “La música presupone un escuchar atento y un seguimiento interior de lo oído, desarrolla la capacidad de compenetrarse interiormente, estimula la capacidad de diálogo” (pp.29-39). Antes de tocar la flauta declamaban el verso: “tengo en mis manos una amiguita muy especial, delgada y esbelta, ya la verás, es mi flauta dulce que te quiere enseñar, para aprenderla a tocar, con el índice y gordo de mi mano izquierda me debes tomar, tapando el primer orificio que en ella hallarás...²”.
Aprendieron a tocar la *flauta*, se formó una pequeña chirimía y, acompañados con instrumentos y niñas que, con su vestuario de danzas, bailaban las cumbias y canciones a la vez que las cantaban. A los estudiantes que no les gustaba el trabajo con la flauta, se les proponía el trabajo de percusión o el canto.
- La literatura estaba inmersa dentro de las diferentes áreas de aprendizaje. En especial los cuentos de los hermanos Grimm y las historias propias que, para cada una de las épocas del año, tiene la Pedagogía Waldorf.

En el área de Ética

Se diseñaron cartillas de *Proyecto de vida* de primero a quinto, con ejercicios y actividades basadas en la neurolingüística, con las cuales aún trabajan los grados de primaria de la Institución Educativa Mariscal Robledo. Este trabajo con las cartillas se ha ido enriqueciendo en la medida en que los docentes le han anexado nuevas actividades temáticas y reflexiones.

2 Aprendido en el curso “Conociendo la Pedagogía Waldorf. Centro Humanístico Micael.

Ciencias Naturales

El despertar de una conciencia ecológica es indispensable en la sanación porque los seres humanos tienen un estrecho vínculo con el medio ambiente; razón válida para incentivar la relación con el alimento, el dar gracias, el bendecirlos antes de su consumo, aprender sobre el proceso de germinados, especialmente el trigo, el girasol, el frijol, el maíz, aprender a preparar productos naturales como la mantequilla de ajo elaborada con garbanzos, el *rejuvelac* (jugo con semillas de trigo, panela, limón). Disfrutar de otros sabores posibilitó una nueva mirada en torno a la calidad del consumo y la nutrición.

El cuidado del medio ambiente se evidenció en la creatividad para utilizar los desechos sólidos:

- Los empaques de “mecato”, para hacer billeteras, correas
- El plástico para utilizarlo en la construcción de bolsos en crochet.
- Las botellas de *frio pack* para elaborar bloques para construcción.
- Las tapas para fabricar materas.

Así, infinidad de propuestas en calidad de juegos se han ido construyendo. Se observaban los espacios del aula de clases transformados. Era válido trabajar por pequeños grupos, en círculo, sobre colchonetas en el piso y ampliar el espacio para trabajar también con los padres de familia.

El aprendizaje no puede ser aislado, aburrido, memorístico, muerto, difícil; es necesario facilitar el aprendizaje de los niños, para ello se requiere, entre otras cosas, tener un ritmo, una rutina que les permita favorecer la voluntad y adquirir unos hábitos saludables de vida como: saber entrar en conexión con Dios; conectarse con amor con los demás con un saludo; cuidar de sí mismo con una acción sanadora consciente, con una intención clara; disfrutar del arte con una canción, tocar una flauta, un verso, un juego; disponerse para aprender y estar atento.

En este sentido se pretende que los aprendizajes sean significativos para el estudiante, que más que llenar el cuaderno de contenidos, es aprender para la vida; de acuerdo con los intereses y necesidades de los niños y respetar el ritmo de aprendizaje, favorecer el trabajo con material real, despertar en los estudiantes la capacidad de asombro, plantear problemas y que, con trabajo colaborativo, se puedan solucionar,

aprender con todos los sentidos. Para facilitar la formación se da fuerza al proyecto de vida con el objetivo de hacer de la educación un acto humanizado en el que se valore al ser y se pueda empoderar y tener una semilla para un mundo mejor.

Aprendizaje

La recuperación y análisis de la experiencia de “Escuela sanadora” permitió:

- Entender la Escuela sanadora como una experiencia pedagógica que conlleva el cuidado de sí mismo, a reconocer la individualidad, a fortalecer el amor propio, a disponer de estrategias que brindan la auto sanación, la autonomía, la libertad y en el encuentro con el otro, induce al fortalecimiento de valores como el respeto, el amor y la amistad.
- Entender los contextos, en todas sus dimensiones, permite activar prácticas sanadoras coherentes y pertinentes de acuerdo con las situaciones de vida que se producen en estos espacios.
- Cuando en el proyecto se evidencia la participación de diversos sujetos como estudiantes, docentes, personal administrativo, directivo, padres de familia y comunidad en general, se pueden lograr mejores resultados y con mayor facilidad cambios y transformaciones, observables en los ambientes de aula, el clima laboral y en las relaciones familiares.
- El arte es un pretexto perfecto para integrar a la institución educativa y a las familias en un trabajo con sus hijos, con espacios para el disfrute común, cálido, de solidaridad y convivencia.
- La realización de actividades de rutina, especialmente la oración, el saludo chino y el masaje, fueron elementos que facilitaron la construcción de identidad en los grupos, incrementaron la participación, la comunicación asertiva y la sana convivencia. Hábitos que aún son recordados y valorados por los participantes.
- La experiencia se origina en un contexto marcado por la violencia y el miedo, en un momento difícil de la historia. Fue interesante observar que en estos mismos espacios y momentos hubo lugar para la alegría, la esperanza, el encuentro, el reconocimiento y el cuidado de sí mismo y de los otros; se dio la oportunidad de potenciar en los participantes el deseo de vivir y soñar. Una manera de ser resilientes, de entender que, si cada uno cambia en sus actitudes en la manera de percibir el mundo, cambiará el pequeño universo que tiene a su lado, su familia y sus vecinos.
- Se requieren propuestas educativas orientadas hacia la realización del ser humano en todas sus dimensiones para que se empodere como protagonista de su propia historia de vida, con sueños, con capacidad para adquirir hábitos de vida que le permitan la auto sanación, la autorrealización personal y la responsabilidad de vivir en comunidad; se requiere de un maestro comprometido con actitudes y aptitudes encaminadas hacia la transformación, la participación y con un alto potencial creativo y solidario.
- Una educación más humanizada y con un enfoque integral del ser humano recibirá con beneplácito un Proyecto de “Escuela sanadora” como estrategia pedagógica. Es apostarle al ser en sus dimensiones espirituales, de sanación, afectivas, en su proyecto de vida y ecológico. La exigencia para la construcción de un mundo de mayor viabilidad para niños y jóvenes es vislumbrar otros caminos distintos al de la prisa, la competencia, el materialismo y la exclusión. Crear espacios de integración, motivar a los participantes con opciones encaminadas al bienestar, a la salud, al arte son siempre bien recibidas en cualquier comunidad.
- Son múltiples los saberes que tienen los padres de familia. “Escuela sanadora” como estrategia pedagógica los evidenció como un recurso humano indispensable para construir juntos el sueño de empresa. Especialmente en momentos como los que viven muchas familias que se encuentran en la actualidad sin empleo. En este sentido, se debe gestionar con otras entidades que puedan aportar a estas iniciativas.
- En las comunidades son muchas las personas en condiciones alteradas de salud que no encuentran respuesta en las instituciones convencionales y ven en las propuestas alternativas soluciones sencillas, favorables y sin efectos colaterales. En este sentido, vale la pena apostarle nuevamente a la consulta solidaria de Medicina Tradicional China, en el espacio de la escuela rural como institución comunitaria y contando con los terapeutas con vocación de servicio, dispuestos a donar su tiempo en pro de la sanación.
- Los padres incrementan su empeño y creatividad cuando su labor es colectiva y resulta útil para la comunidad. Sus objetivos comunes facilitan la integración, la comunicación, la solidaridad, el compromiso colectivo y se fortalece el sentido de pertenencia institucional.
- La clave para que la educación cambie está en la formación de los docentes, en su cambio de actitud hacia sí mismo y hacia su entorno. De ahí la necesidad de realizar un trabajo de crecimiento personal y una de las estrategias concebidas fue la *Cartilla de proyecto de vida para docentes* y los espacios de integración para fomentar acciones sanadoras.

- Quedan varias tareas pendientes como reorganizar las cartillas de proyecto de vida de primaria de acuerdo con el plan de estudios de la nueva institución. Editar nuevamente los ejercicios de meditación guiada y de relajación para que sean utilizados por otros docentes. Crear hábitos saludables requiere persistencia y, a través de estos audios, los estudiantes aprenden a escuchar, a relajarse, a visualizar, a soñar, a expresar sus emociones sanamente y a iniciar sus labores académicas con otro nivel de vibración.
- De manera sintetizada, podría hablar de un proyecto sanador y creativo inserto en la institucionalidad educativa, con apoyos en cuanto a permisos para implementar las estrategias como resultado de una vocación y convicción férrea que se asienta en el principio de la “esperanza de lo siempre posible”. La convicción de que la educación debe contener en el presente todo los matices y dimensiones que impregnan al ser, para descubrir con cada uno sus recursos propios que le servirán para adaptarse armoniosamente a los cambios que le corresponden vivir.
- El sistema educativo apunta a formar a una persona para un futuro que se ve promisorio, tecnológicamente hablando, pero olvida preparar en el disfrute del presente, en el aprendizaje de la dificultad, en la flexibilidad ante las circunstancias cambiantes, en la firmeza de lo fundamental, en la voluntad de realizar su ser más allá de los condicionamientos, en decidir cada momento con responsabilidad y desde el corazón. Olvida la importancia de cultivar la autenticidad en tanto cultiva hacia un consumo y productividad desmedida.

Referencias

- Carlgren, F. (2016). *Pedagogía Waldorf: una educación hacia la libertad*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.
- Consejo para pedagogía curativa y terapia social antroposófica. (2001). *Manual de formación en pedagogía curativa y terapia social*. Barcelona: Comisión Europea para Pedagogía Curativa y terapia social antroposófica. (ECCE)
- Londoño, H. (s.f). *El guion mental*. Recuperado de <http://consentir.com.co/herinulfo-londono-correa-2/>
- Padilla, J. (1999). *Tratado de sanación en el arte del soplo*. Medellín: Escuela Neijing.
- Padilla, J. (2009). *Las vías sanadoras de las manos*. España: Miraguano Ediciones.
- Dethlefsen, T. y Dahlke, R. (1993). *La Enfermedad como camino un método para el descubrimiento profundo de las enfermedades*. Buenos Aires: Editorial Plaza y Janés S.A.

Nodos para la inclusión. Interrelación corresponsable y tejido de experiencias en educación inclusiva

Adriana María Agudelo Quiroz
Sonia Edilma Restrepo Parra

Introducción

Prácticas que producen reflexión

Leer la transformación de la ciudad implica una interacción profunda de escucha atenta y participativa de los diferentes entes que convergen en el territorio y en especial la escuela como dinamizadora de transformación educativa.

Nodos para la inclusión es una experiencia de relación y construcción que configura una alternativa de red en territorio, lo que implica dar lugar a las personas con discapacidad como sujetos de derecho y mitigar su desigualdad social.

Inicialmente un grupo de docentes de apoyo, que tiene la piel atravesada por la historia en la educación inclusiva de la ciudad de Medellín, se acerca a Mova, centro de innovación del maestro, en busca de formación en el curso de Sistematización de prácticas pedagógicas, con el propósito de que esta formación brindara elementos y estrategias para diseñar una acción dentro de nuestra práctica, como era recoger experiencias significativas en educación inclusiva de distintos miembros de la comunidad y mostrarlas como pretexto de comunicación. Además, confirmamos lo lejos que estábamos del sentido profundo que conlleva la sistematización.

Finalmente, nos dejamos seducir por esta forma de construir conocimiento, atravesado por el reto que nos plantearon para sistematizar lo que estábamos construyendo y reconocer esta propuesta de ciudad como una práctica pedagógica.

Era importante darle voz a la resignificación de lo que es la participación de la escuela en un contexto de red y de articulación corresponsable con su entorno.

La experiencia de Nodos para la inclusión implica una interacción profunda de escucha atenta y participativa de los distintos entes que convergen en territorio y, en especial, la escuela.

Sistematizar esta práctica dejó ver nuestro lugar como docentes desde una interacción en el campo social; en ese acercamiento y reconocimiento de distintas entidades que tienen presencia en el territorio, vimos una oportunidad de esta nueva estrategia de vinculación para la escuela de manera dialogante con otra realidad por cuanto se trata de uno de los ejes que marcaron parte de los aprendizajes en este ejercicio de sistematización.

El reto que iniciamos para sistematizar esta experiencia nos exigió reconocer las preguntas que se habían instalado en las distintas jornadas de la estrategia y fueron ellas las que ayudaron a proponer rutas y fortalecieron nuestros objetivos y demarcaron el norte de nuestro texto:

¿Qué relaciones se establecen desde la estrategia que favorezcan interacciones entre las entidades participantes y la escuela? ¿Cómo se transforman las prácticas pedagógicas, las políticas y la cultura de las instituciones educativas frente a las articulaciones interinstitucionales suscitadas por las propuestas de los Nodos para la inclusión? ¿Qué tensiones se han producido para la práctica sistematizada y cómo inciden en las dinámicas institucionales?

Podríamos reconocer algunas coincidencias en el entramado de la corresponsabilidad, la articulación y la experiencia como redes interinstitucionales desde un enfoque social, con lo que encontramos planteado en los textos de Najmanovich (2005) cuando nombra los nodos como “ensambles dinámicos” y “redes fluidas” que resultan de la estética compleja y considera que toda red puede crecer, transformarse, reconfigurarse y crear nuevos dominios de experiencia.

Para la recuperación de la práctica y la sistematización fue relevante significar y hacer análisis del material que nos acompañó: las actas de reuniones con las entidades que se articulan, las bitácoras preparadas en el montaje de cada evento, programación de las movilizaciones, listados de los estudiantes con discapacidad remitidos e

identificados en las distintas zonas de la ciudad, cartas, correos, entrevistas previas y un consolidado para informes luego de cada evento. Todo ello complementado por material visual (fotos y videos) porque nos ayudaron a entender esta acción con identidad de aprendizaje.

La experiencia nace como un acto esperanzador de ciudad que pretende, a partir de una crisis, direccionar nuevos aprendizaje y nuevas formas de pensamiento con la interacción social.

En la sistematización compartimos los pasos y aprendizajes que nos llevaron a estructurar una práctica que inicialmente se daba para dar atención en servicios para algunas instituciones educativas que atendieran a los estudiantes con discapacidad, hasta transformarse en una estrategia que resignificó la articulación de la escuela corresponsablemente con diversas entidades de su entorno y diera lugar a la transformación de las prácticas, las políticas y la cultura institucional con el enfoque de educación inclusiva, más allá de las aulas de clase y de los planes individuales de ajuste razonable.

Presentamos el artículo en tres momentos básicos; el primero, la construcción de la sistematización y una lógica del contexto que transformó nuestra práctica y planteamos los elementos que hicieron parte de la comprensión y lo que significó sistematizar la estrategia de Nodos para la inclusión, las relaciones identificadas en nuestra práctica entre las entidades que propiciaron las primeras articulaciones y las instituciones educativas, algunas transformaciones que se dieron en la experiencia en el contexto educativo y escolar, frente a las prácticas en educación inclusiva y la atención a la población con discapacidad y las tensiones que marcaron los mayores aprendizajes en la práctica.

En un segundo segmento, damos cuenta de la memoria metodológica, es decir, lo que fue construyendo nuestra experiencia e inicia la presentación de aquellos recuerdos de lo que fueron las escuelas especiales y gestaron grandes retos para nuestra labor actual. Nodos para la inclusión es una idea que se vuelve práctica educativa y hace parte del contenido de este texto. De igual forma, compartimos una idea que se lleva al territorio con acciones que constituyeron el inicio, el pilotaje de la práctica sistematizada y termina este segundo aspecto con la experiencia obtenida en la constitución de Nodos desde cada núcleo educativo que regresa el liderazgo al territorio y a la figura del jefe de núcleo como principal articulador y

líder corresponsable para visibilizar a la población con discapacidad desde su ser como sujeto de derechos.

En el tercer apartado compartimos un momento de aprendizajes que aportamos para aquellos inicios de reflexiones y establecer los elementos que esperamos comuniquen y aporten elementos en la construcción de conocimientos. Además, aportaron en la evaluación, ajuste y resignificación de la práctica, hoy sistematizada, y que aún está en implementación.

La sistematización: otra lógica del contexto que transformó nuestra práctica

Al tomar la decisión de escribir acerca de nuestra labor, creímos que era una tarea muy sencilla, ya que plasmariamos aprendizajes y vivencia del día a día, pero reconstruir extrayendo los elementos para transmitir conocimiento, exige más que solo compartir el perfume y el color, ésta conlleva gran compromiso con la forma de comunicar y exigió despojarnos del estilo arraigado de nuestros años académicos, donde la búsqueda de comprobar una hipótesis era el objetivo principal. El reto en esta nueva tarea era darle significación a lo que transformó la práctica misma de nuestra labor docente.

En la medida que la práctica fue sucediendo leímos otras dinámicas escolares que estaban ocultas al plano educativo; esas dinámicas identificadas por las demás entidades se enfocaron hacia la lectura y experiencia de la escuela, las cuales se integraron como ejes para la sistematización, entre ellas: las participaciones en los eventos, las ofertas presentadas, las atenciones puntuales a la población con discapacidad y a las familias, la activación de rutas, vinculación de otros profesionales de sus propios equipos, participación en ponencias y conversatorios, entre otros elementos resignificados.

Las relaciones que se establecieron con otras entidades se constituyeron en elementos diferenciadores de la práctica y la puesta en marcha de este sueño de sistematización invitó a una ruta de diálogos en una praxis de articulación social corresponsable con la escuela y sus diversos grupos poblacionales que allí convergen en la búsqueda de la cultura valorativa de la diferencia con el ánimo de brindar oportunidades a las personas, independiente de sus condiciones (personales, sociales, económicas, de género, credo e ideales) y logren una plena participación como

sujetos sociales de derecho que les otorga la Constitución Política de 1991 y que sean atendidas de manera pertinente.

Reconocemos que el tránsito con la estrategia fue un camino complejo para estructurar el alcance de la experiencia en relación con el posible impacto en el territorio y la producción de conocimiento en el contexto social, así mismo, la búsqueda de transformar los espacios escolares por medio de su implementación, es un reto que requiere de mayor tiempo que debe estar acompañado por el posicionamiento de los estudiantes con discapacidad como sujetos de cambio en la realidad institucional; ella será marcada en el momento en el que se identifiquen como sujetos sociales de derechos (Unesco, 2009).

Frente a tal reto, Martinic (1987) propone la sistematización como una posibilidad metodológica, cuyo objeto es recuperar su relación con la acción y organizar lo que se sabe de su práctica para darle a conocer a otros, esto nos llevó a cuidar de los registros de la experiencia: las bitácoras, las actas, fotografías, relatos y el seguimiento.

La sistematización, como actividad de producción de conocimientos sobre la práctica, es un referente principal por cuanto se constituye en su sustento y, a la vez, le da sentido y orientación. Sin práctica no hay sistematización posible y, ella, tiene como finalidad principal volver a la práctica para reorientarla con lo que ella misma enseña (Barnechea y Morgan, 1994).

Es responsabilidad de las entidades públicas y privadas, además de su razón de ser desde lo misional, garantizar los derechos fundamentales de las personas y brindar una mejor calidad de vida a la población en general. Más aún a la población con discapacidad que, en Colombia, está protegida por la Ley estatutaria 1618 (2013), que determina las medidas que les permite el acceso pleno a sus derechos y a que estos puedan ser ejercidos en igualdad de condiciones como los demás ciudadanos.

Para contribuir con la articulación, la comunidad, las asociaciones de personas con discapacidad, las organizaciones no gubernamentales son las llamadas a demandar los servicios, los programas y todas las estrategias que hagan posible la articulación de las entidades. Es preciso contar con una capacidad de empoderamiento porque de ahí surgen los movimientos sociales que logran hacer visible la necesidad para que se construyan y ejecuten las políticas públicas y se materialice la inversión de manera pertinente.

Desde hace ya varias décadas, como lo enuncia Quiroz (1988) la sistematización emerge con la posibilidad de implementar prácticas para aprender, comunicar lo aprendido y volver a la práctica de manera enriquecida, tener otra lógica del contexto, establecer un propósito social en la ruta intersectorial más allá del valor político, cultural y social que poseen por sí mismas estas participaciones corresponsables de las entidades.

La sistematización es una herramienta que apoya la construcción de nuevas teorías pedagógicas, por medio de la ratificación de la utilidad de las prácticas pedagógicas. Como se encuentra expresado en Barragán y Torres (2017) acerca de lo que pretende la sistematización es dar sentido a la experiencia, que supere el plano del suceso mismo, aportando a quienes intervienen con mayores recursos que impacten nuevas prácticas a otros nuevos actores y sobre sí mismos.

En otro texto de Torres (1996) plantea que la sistematización y analizar las experiencias, implica una negociación cultural; relacionar e interpretar concepciones y lógicas de los involucrados además de la manera en que se generan estas fuerzas. Adicionalmente refiere características de no linealidad y necesidad de flexibilidad, para la reconstrucción en lo metodológico.

Identificar la transformación de prácticas pedagógicas, de políticas y la cultura de las instituciones, se ha convertido en un eje de la sistematización en relación con la discapacidad, por cuanto este concepto ha cambiado a través de la historia y, por lo tanto, la forma de ver a las personas, influenciado por la cultura, las creencias y formas de vida, con los distintos momentos históricos, con la ciencia que permite tener otras respuestas (Cardona, Rodríguez y Rodríguez, 2010). En este paso se identifican momentos de exclusión, segregación, de integración y luego de inclusión.

Las diversas acciones que alimentaron la estrategia de Nodos para la inclusión, empoderaron a las comunidades educativas por zonas, en la interacción, el uso oportuno y adecuado de los servicios con las entidades externas y las docentes de apoyo de la ciudad se convierten en ejes relevantes para el empoderamiento de las zonas.

Las instituciones educativas fueron transitando positivamente por la estrategia con apertura a las acciones que se realizaron a partir de la experiencia de intervención en territorio con las movilizaciones y las ferias de servicios se estableció una intencionalidad de transformación en la praxis escolar, en la que puede existir otro escenario diferente al del aula de clase, de allí que los jefes de núcleo y rectores

soliciten el acompañamiento del equipo de Nodos para la inclusión para fortalecer algunas acciones en la transformación institucional.

Emergen algunas tensiones asociadas al momento en el que mundialmente se le pide al sistema educativo un cambio en la construcción de una escuela para todos y que invite a transformar las prácticas, políticas y cultura institucional desde el enfoque de educación inclusiva. Esta coyuntura reconoce situaciones de tensión con demandas que realizaron los docentes y directivos de productos tangibles, comparables con una solución o fórmula para el aula y los planes de estudio (Patiño, 2014).

Se planteó un reto que le implica a la entidad educativa relacionarse con su propia diversidad institucional y con otros actores de la ciudad, es decir, la propuesta va más allá de recibir servicios u obtener materialmente ayudas, puesto que se le está planteando participar, dinámica y corresponsablemente, en propuestas y administración de las oportunidades que se encuentran en su contexto social (Devalle y Vega, 2006).

Las articulaciones corresponsables le piden a la escuela reconocer sus potencialidades y fortalezas, además de acompañar acciones que se lleven a cabo en escenarios fuera de las aulas, permitir el ingreso de miembros de la comunidad e inscribir las necesidades de la escuela y de sus miembros en proyectos sociales, compartir servicios con otras instituciones educativas y resignificar socialmente la escuela en la comunidad.

Desde otras propuestas en el camino de la transformación hacia el enfoque de educación inclusiva se planteó asumir prácticas que se relacionan con la enseñabilidad y conseguir aprendizajes pertinentes a diagnósticos de los estudiantes, una mirada funcional y lejos de la resignificación en el concepto social, esta hace parte de otra mirada que aún no tiene un anclaje lo suficientemente fuerte en la vida escolar.

Lo que fue construyendo nuestra experiencia

Los recuerdos de lo que fueron las escuelas especiales

Durante 35 años Medellín contó con 12 escuela especiales, creadas bajo el Acuerdo municipal 06 de 1966, las cuales se establecieron como una solución desde lo pedagógico y lo emocional para la población denominada para este tiempo como

“díscolos”, estudiantes con retardo mental, con trastornos comportamentales asociados y, con las normativas nuevas aplicadas para el año 2002, esto implicó la desaparición de las escuelas especiales e incorporación a instituciones educativas.

Con este cambio las docentes vinculadas a las escuelas especiales fueron reasignadas al aula regular y se dieron momentos de acomodación y ajuste para las nuevas circunstancias de sensibilización, de tensiones dentro de las instituciones educativas que recibirían a la población con discapacidad; tensiones que aún persisten, a pesar del paso del tiempo.

Este camino recorrido por los estudiantes con discapacidad y sus familias y entender el paso al aula regular nos lleva a reflexionar y desentrañar las profundas inequidades sociales que les ha tocado enfrentar y plantearnos una pregunta: ¿Qué siente el que siente? Es una respuesta por sí misma difícil, no es solo existencial que vincula nuestra labor y el significado de la escuela en el engranaje de la sociedad.

En atención a los lineamientos de la ley en educación, los estudiantes de las escuelas especiales se incorporaron a las instituciones educativas regulares de las que, históricamente, fueron excluidos, les plantearon que recibirían servicios educativos colmados de ofertas pertinentes, pero realmente se enfrentaron a los aspectos competitivos y cuantitativos que acompaña el diario de la escuela regular, y la escuela también dio respuestas limitadas por la corta inversión del Estado y estar mediadas por estructuras de calidad en términos de índices de rendimiento cuantitativo.

La política de la Revolución Educativa del Gobierno nacional da prioridad a la educación de poblaciones vulnerables y, dentro de ellas, a las que presentan discapacidad porque “si formamos a estas poblaciones que anteriormente estaban marginadas de la educación, le apostamos a que se vuelvan productivas, sean autónomas y fortalezcan relaciones sociales; así, la educación se convierte en un factor de desarrollo para sí mismas, para sus familias y para los municipios en donde viven”, explica Fulvia Cedeño, asesora del Ministerio de Educación Nacional. Cuando nos plantean dicho cambio, se producen transformaciones y modificaciones en la perspectiva de los imaginarios y los paradigmas presentes hasta aquel momento de la historia, de allí lo valioso de la experiencia del docente de apoyo.

Estar en medio de esta transformación por la que pasó la educación inclusiva, vivir los distintos momentos: exclusión, integración, inclusión educativa, y caminar en el sueño hacia la Educación para Todos, nos llevó a reconocer algunos aspectos

para resignificar, entre ellos, el acceso de nuestros estudiantes con discapacidad a la escuela y la necesidad de brindarles otros servicios que salgan del guion del aula de clase. Permitirle el acceso a la escuela focalizó únicamente una mirada, que, a su vez, fue otro aspecto que nos comprometió con mayor fuerza: la concienciación de la comunidad educativa para transformarse en un nodo con un enfoque de educación inclusiva.

En 2002 las escuelas especiales en Medellín y el país se habían incorporado a la educación regular, así mismo los estudiantes y el equipo de docentes que nos encontrábamos en estas escuelas hicimos nuestra propia incorporación. Al pasar a la escuela regular llevamos la sensibilidad, la formación y responsabilidad por la población con discapacidad. Así pequeñas luchas y campañas se dirigieron en buscar entidades que acompañaran las atenciones que requerían nuestros estudiantes con discapacidad que lograban, heroicamente, ingresar a la escuela.

En el acto educativo se reconocen contextos caracterizados por la heterogeneidad de la población, pero con una tendencia hacia el funcionamiento homogeneizador de la escuela, es allí donde se procura comprender y reconocer la interrelación en la configuración del significado de los estudiantes con discapacidad como sujetos sociales de una realidad compleja (Unesco, 2009).

Para el año 2016 las docentes que aún laborábamos bajo la función de docentes de apoyo pasamos por una coyuntura administrativa, política y legal acerca de la permanencia y definición del perfil a desempeñar. Durante este periodo tuvimos la oportunidad de compartir nuestros aprendizajes y reflexiones, la búsqueda de un lugar para que nuestro recorrido histórico tuviera voz en una dirección administrativa y, entre otros aspectos, reconocer la necesidad que tiene la escuela para articularse con entidades de distintos sectores, oficiales y privados.

Somos docentes de apoyo de las instituciones educativas del Municipio de Medellín, ese es nuestro quehacer... desde la diversidad de la escuela continuamos defendiendo el reconocimiento para poder seguir haciéndolo, esta labor atraviesa nuestra piel...

La experiencia que sistematizamos inicia cuando llega un equipo administrativo para la Secretaría de Educación con historia acumulada en las aulas de clase, de la escuela primaria, alguno de ellos conoce de nuestro recorrido, del uso que le dimos a la tiza en tableros contiguos... en ese mismo escenario, el de compañeros, escuchan

nuestra situación de docentes, comparten sus propios sueños y presentan su propuesta para la ciudad pensando en acercar servicios complementarios de atención para la población con discapacidad matriculada en las instituciones educativas oficiales de la ciudad, propuesta que combinó la experiencia de escuela y un sueño de ciudad compartido y sumó algunas preguntas: ¿Éramos conscientes del gran desafío que ello implicaba? ¿Cuál sería el alcance? Finalmente, terminó nombrándose: *Nodos para la inclusión*: “(...) La diferencia que hace la diferencia es que el nodo es una posición, en un momento dado, en una dinámica de intercambio. No hay nada que sea ‘en sí’ o ‘esencialmente’ un nodo: nodo es una posición de “alto tránsito” que, así como se forma, puede desvanecerse...” (Najmanovich, 2005 pp.35-36)

De las ideas al territorio, las acciones de pilotaje

Fueron muchas entidades convocadas y llamadas a participar que dieron respuestas y ayudaron a constituir Nodos para la inclusión como una experiencia de relación y construcción que plantea una alternativa de red en territorio para mitigar la desigualdad social.

Pudimos encontrar en Freire una referencia acerca de cómo percibir las relaciones entre nosotros y el mundo, relaciones que pueden ser configuradas de acuerdo con la necesidad del sujeto en diferentes aspectos de su vida y el contexto que tiene gran protagonismo en una nueva dinámica de sujeto.

Es de resaltar la lógica en la que una experiencia enriquecida y humanizada se inserta en la realidad de los territorios y que requiere, además, de compromisos humanos de la voluntad que vincule las políticas públicas con las personas con discapacidad. Como docentes hemos expresado que:

Quando los sueños...creemos que no tienen límites, soñar que todo se puede no es una utopía, pero pensar que todo está dado es una falacia... Estuvimos llenas de ideas (sueños), una de ellas fue la construcción de una articulación con el Hospital Mental de Antioquia, esta entidad nos acompañó en acciones en territorio con un equipo interdisciplinario muy motivado que impactó el ámbito escolar durante un año, fueron momentos muy significativos para la propuesta que fortaleció el proceso.

Pero llegó lo administrativo... y generó una crisis, se necesitaba establecer un contrato interinstitucional para seguir favoreciendo la atención.

Ese momento de tensión nos permitió entender algo más grande que la motivación de los funcionarios y nos llevó a revisar otras posibilidades, otros tiempos para encontrar el cómo de la propuesta.

De allí emergen varias ideas: reconocer otras entidades como necesarias, las que no ofertan servicios, aquellas que hacen las veces de voces de las comunidades y fuimos integrando a la propuesta: Juntas Administradoras Locales (JAL) y las Juntas de Acción Comunal (JAC), los representantes de los Comités Comunales y Corregimentales de Inclusión CCCI, de las diferentes zonas de la ciudad que tienen una gran incidencia en el territorio, entidades de carácter público, privado y representantes de la sociedad civil. Estos cambios parecieran imperceptibles, pero fueron determinantes en ese momento que nos llevó a más preguntas como:

- ¿De qué manera lograr una articulación corresponsable duradera con las diferentes entidades públicas, privadas, ONG, fundaciones y agremiaciones de la ciudad?
- ¿De qué forma involucrar las instituciones educativas en las movilizaciones y las ferias que permitieran mejorar la calidad de vida de estudiantes con discapacidad?

Estas preguntas reflejan un orden de intranquilidad desde el marco metodológico, operativo, político y de corresponsabilidad, que conlleva destacar la necesidad de articulación y establecer acuerdos de voluntades formalizados en documentos que permitan trazar una ruta con mayor claridad en la propuesta. La corresponsabilidad permite acciones afirmativas que eliminan cualquier riesgo de exclusión del sistema educativo (Unesco, 2013).

La sistematización de la propuesta Nodos para la inclusión se enriqueció con la experiencia vivida durante el pilotaje de 17 movilizaciones en instituciones educativas, cuatro ferias de servicio por zonas y encuentros de Nodos de familias. Estas acciones iniciaron la estructuración del concepto de Nodo.

Nodos desde cada núcleo educativo... regresar el liderazgo al territorio

Encontramos un gran potencial en el liderazgo de los jefes de Núcleo en cada Nodo de ciudad que recupera las dinámicas que intervienen en el territorio, con la realidad circundante de la escuela de una forma organizada y pertinente.

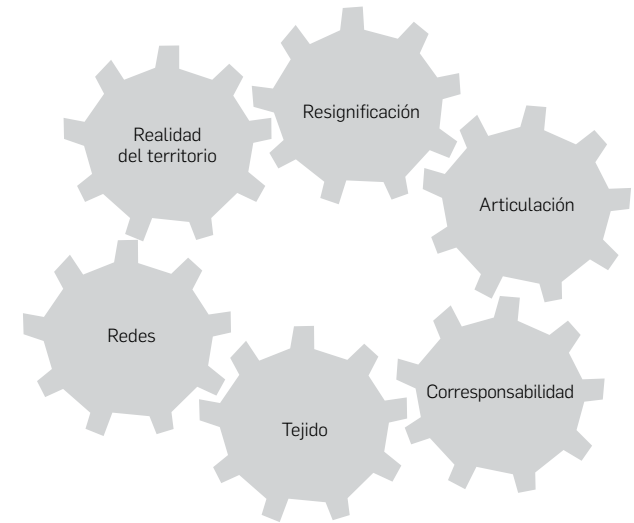
El tercer año de la experiencia se enfocó en cada uno de los 24 núcleos educativos con los que cuenta administrativamente la Secretaría de Educación. El diseño de

cada Nodo tuvo un trabajo de concienciación y liderazgo con los jefes de núcleo para asumir la oportunidad de articular a los profesionales de áreas como psicología, docentes de apoyo, psicoorientadores, pedagogos de programas especializados en didácticas (PTA: programa Todos a aprender del MEN), estos profesionales, convocados por cada jefe de núcleo, conformaron el Nodo de Núcleo educativo para construir red y llevó a visibilizar a los estudiantes con discapacidad, ser asesores en la constitución de redes de familia y potenciar los recursos que ofrecen los programas de las entidades presentes en la zona.

El nodo de cada núcleo pudo reconocer sus necesidades y fortalezas e identificó oportunidades y potenciar articulaciones con toda la comunidad educativa para diseñar acciones contextualizadas.



Figura 2: Nodos para la inclusión 2018.
Resignificación desde un enfoque social y participación de la escuela



Reconocimiento de aprendizajes a partir del análisis realizado de la experiencia

Este primer momento de implementación permitió proponer los primeros objetivos para que las experiencias con población con discapacidad se visibilizaran como una oportunidad para reflexionar acerca del paradigma de atención funcional frente al enfoque de calidad de vida, una articulación corresponsable entre organizaciones no gubernamentales, fundaciones y representantes de la sociedad civil, entidades públicas y privadas en una construcción de tejido de saberes en educación inclusiva para la ciudad.

La praxis de lo vivido nos permitió tener una cosmovisión clara del territorio y realizar una ruta metodológica, materializada, entre otros, en un directorio de las entidades que convergen en las zonas, publicados en la página web de la Secretaría de Educación.

La sistematización dio sentido sobre la práctica común y permitió una concienciación reflexiva en torno a las diferentes perspectivas de los actores en territorio e identificar la pertinencia de formar redes interinstitucionales en las diferentes zonas de la ciudad que confluyan en el Nodo. Según Freire (1997):

Cuanto más pienso críticamente, rigurosamente, la práctica de la que participo o la práctica de otros, tanto más tengo la posibilidad, primero, de comprender la razón de ser de la propia práctica; segundo, por eso mismo, me voy volviendo capaz de tener una práctica mejor. (p. 125)

La sistematización fue un aprendizaje en la medida en que se dio una toma de conciencia sobre la importancia de documentar la práctica educativa. Entender que la recuperación, reconstrucción, explicación y análisis de la experiencia lleva a la comprensión del contexto educativo, de las relaciones, las dinámicas, las tensiones y como resultado de esta reflexión, lograr la transformación o cambio y la construcción de conocimiento (Ghiso, 2011).

Encontramos que las articulaciones, como una estrategia de ciudad, permitieron identificar y aportar para la mitigación de las barreras de la población con discapacidad e interrelacionar servicios, teniendo como marco de referencia una fusión de herramientas para lograr la atención pertinente desde los diferentes actores intersectoriales y ofrecer una plataforma sólida que responda a las diversas necesidades de los estudiantes con discapacidad que pueda ser marco de referencia de ciudad y de un servicio oportuno.

Tener una visión de territorio permitió conocer experiencias significativas de la comunidad en relación con la educación inclusiva, como pretexto y contexto de aprendizajes a nuestro quehacer y complementa el planteamiento de los cuatro pilares de la educación inclusiva de la Unesco: conocer, hacer, convivir y ser. (Comisión Internacional sobre la Educación, presidida por Jacques Delors en 2013).

Un valor agregado adicional al Nodo fue el empoderamiento y motivación de los jefes de Núcleo en liderar el Nodo, en reconocerlo como oportunidad desde el enfoque de articulación y optimización del recurso profesional en territorio, además, atenuar el nivel de incertidumbre que presentó la experiencia en su fase inicial y ello se convirtió en un reto en el fortalecimiento de las articulaciones y el

trabajo mancomunado con un propósito común: la población con discapacidad que atendemos en nuestras instituciones educativas públicas de la ciudad.

La producción de la sistematización dio sentido sobre la práctica común y una toma de conciencia, de escucha a las diferentes perspectivas de los actores en territorio e identificar la pertinencia para formar redes interinstitucionales en las múltiples zonas de la ciudad.

Es importante validar el mayor capital humano y social que representan los niños, niñas y jóvenes en sus comunidades. En ese orden de ideas, se nos hizo imprescindible tener presente el enfoque de derechos, reconocimiento y resignificación de la discapacidad.

Es en el territorio el lugar que hoy día se propone para la construcción del tejido social como un sistema dinámico y cambiante, las redes sociales o redes de relaciones se constituyen en la dinámica propicia para producir intersubjetividades y transformación social (Téllez, 2010).

Referencias

- Barnechea, G. y Morgan T. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimiento desde y para la práctica. *Tend. Retos* (15), 97-107. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tendencias/rev-co-tendencias-15-07.pdf>
- Barragán, D. y Torres, A. (2017). *La sistematización interpretativa crítica*. Bogotá: El Búho.
- Cardona, I., Rodríguez, L. y Rodríguez, J. (2010). *La discapacidad: una mirada desde los derechos humanos y la educación inclusiva*. Recuperado de <https://bit.ly/2mqJr5p>
- Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá: Ediciones J.R. Bernal.
- Devalle, A. y Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Argentina: Aique Grupo Editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. España: Siglo XXI Editores.
- Ghiso, A. (2011). *Prácticas generadoras de saber*. Recuperado de http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/05/practicas_generadoras_saber_ponencia_ghiso_recurso_propio_unidad_3.895.pdf
- Martinic, V. (2016). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los métodos de investigación social en un contexto de vulnerabilidad económica, social y cultural. *Prisma Social*, (16), 278-321. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3537/353747312008.pdf>
- MEN. (2007). Educación para la inclusión. *Al Tablero*, (43). Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-36246.html>

- MEN. (26 de mayo de 2015). Decreto No. 1075. Recuperado de <https://bit.ly/2VXsgEV>
- Najmanovich, D. (2005). Estética del pensamiento complejo. *Andamios*, 1(2), 19-42. DOI: <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v0i2.491>
- Patiño, C. (2014). Apuntes para una historia de la educación en Colombia. *Actualidades Pedagógicas*, (64), 261-264. DOI: <https://doi.org/10.19052/ap.3209>
- Quiroz, T. y Morgan, M. (1987). *La sistematización: un intento conceptual y una propuesta de operacionalización*. Lima: Centro Latinoamericano de Trabajo Social.
- Tellez, E. (2010). El sentido del tejido social en la construcción de comunidad. *Polisemia*, (10), 9 -23. DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.6.10.2010.9-23>
- Unesco. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

Hora caramelo. Palabra viva desde la primera infancia

Adriana Bohórquez Orozco

Introducción

Puesta en escena

“Mamá no me grites, me puedes hablar”¹

La vida en el centro infantil es cada día una dosis de esperanza, fantasía y alegría que irradian los niños y las niñas de primera infancia; sus miradas, sus gestos, sus palabras y percepciones de la realidad nos invitan a cuestionar nuestros saberes pedagógicos y la formación ética que construimos conjuntamente a través de sus propias potencialidades para descubrirse como seres del lenguaje.

Uno de los propósitos del ingreso a los centros infantiles es la socialización porque, se sabe, el ciclo de la vida de 2 a 5 años es trascendental en el desarrollo de las personas y la sociedad, ya que en este periodo se estructuran y potencian las capacidades psíquicas, físicas, afectivas y sociales de todo ser humano y son determinantes la comunicación y las interacciones de calidad (Municipio de Medellín, 2019). Por ello, en la Fundación Educativa Almalegre la socialización la enfocamos hacia los valores de autonomía y respeto articulados por la comunicación asertiva con el fin de transformar el modo de ejercer los poderes de dominación y autoritarismo e implementar la democracia.

Almalegre es una organización no gubernamental aliada de la Secretaría de Educación de Medellín, en la que funciona el Programa Buen Comienzo, en la

1 Comentario que le hace Alexandra Vargas, de 5 años, a su madre.

comuna 12, La América y la comuna 13, barrio Corazón y El Salado; estos barrios se caracterizan por vivir con el fantasma de la violencia y la tensa calma que se vive en sus calles. Actualmente atendemos 400 niños y niñas y sus familias, y el equipo interdisciplinario lo conforman 45 agentes educativos.

La hora caramelo es una estrategia de conversatorio que permite que las voces de todos sean escuchadas, que participen y se sientan reconocidas al llegar a acuerdos y buscar soluciones a los conflictos inherentes a la convivencia y hacer veeduría de los mismos. Están incluidos todos los actores de la comunidad educativa: niños y niñas, maestros y padres de familia por cuanto se trata de una experiencia que se lleva a cabo hace 10 años en los centros infantiles de Almalegre en el marco del proyecto Semillas para el alma, que es una práctica pedagógica para visibilizar a los pequeños como sujetos de derecho e invita a los maestros y a los adultos a tener un pensamiento crítico para transformar sus ideas preconcebidas, abrir sus mentes y recrear nuevas formas de relacionarse, sin necesidad de imponerse sobre ellos y a los estudiantes les ayuda a descubrir el valor de la palabra.

En la sistematización realizada, tomamos los años 2017-2018 de esta experiencia en lo relacionado con los niños y las niñas; el propósito fue recuperar, narrar e identificar las estrategias para reconocerlas, reorientarlas y crear saberes pedagógicos que cualifiquen la práctica educativa.

El proyecto de esta sistematización recuperó las propuestas pedagógicas que los maestros realizaban; se recogió, interpretó y recuperó, desde fuentes diversas, como: semanarios, diarios de campo, matrices, reflexiones escritas del impacto que La hora caramelo tuvo en la convivencia y la comunicación asertiva, desde la mirada atenta, la escucha cuidadosa y la palabra oportuna, con el ánimo de favorecer relaciones respetuosas como ejes que sensibilizan y ayudan con la reflexión y el empoderamiento de los múltiples actores en la relación con los infantes.

Los resultados de la sistematización de la experiencia dejaron entrever y adquirir una palabra respetuosa y oportuna, además de resignificar los conceptos de socialización y comunicación de los pequeños que ingresan a los centros infantiles con el ánimo de que reconozcan que la forma de tejer vínculos sinceros es con la disposición para escuchar y ofrecer un ambiente de respeto en el que vale la norma y hay claridad sobre los acuerdos logrados.

Este artículo, a la manera de una pieza teatral, se presenta por actos: el primero describe el contexto de la experiencia; el segundo se ocupa de narrar cómo surge la experiencia; el tercero alude a los referentes que inspiran la experiencia; el cuarto acto considera la metodología y, el quinto, concluye con la sistematización de la experiencia. Posteriormente, cae el telón con aprendizajes para la acción y, tras el telón para terminar, lecturas recomendadas y preguntas para continuar con la obra.

Esperamos que esta sistematización sea de interés y utilidad como herramienta para visibilizar a los niños y las niñas como sujetos que participan desde la primera infancia en ello porque, además, se han visto los resultados que valen la pena ser dialogados y debatidos por la comunidad educativa.

Acto 1. El contexto

(...) Mamá la viste. Le pone un vestido de organza con manguitas abullonadas, zapatitos blancos, una vincha en el pelo. La gente la mira: Parece una muñeca. Qué muñeca preciosa. Qué muñequita tan linda... Y Claudina siente que es así, ni más ni menos. Que ella es solamente una muñeca, la muñeca de papá y mamá. Porque no puede ser una nena. Si fuera una nena sufriría mucho, muchísimo, al ver qué poco les importa a ellos hacerla feliz. (Bird, 1973, p.47)

Los niños y niñas de primera infancia ingresan de dos años a los centros infantiles y empiezan a usar palabras sueltas y oraciones sencillas, se comunican con gestos y no tienen cómo explicar las causas de sus enojos. Además, expresan inconformidades que se interpretan y se le ponen palabras, que fueron acertadas cuando se escucharon sus expresiones y se visibilizó como un sujeto con deseos propios y no como una muñeca, como en el caso de Claudina.

Participar desde los dos años en La hora caramelo permitió que la palabra tuviera sentido y, por tanto, efecto en lo que se dice, es decir, esta estrategia se ha convertido en un acto de comunicación y, a medida que pasa el tiempo, hasta los cinco años que salen a la educación formal, se evidenció que adquirieron una forma de relacionarse con respeto, empatía y avances en la reflexión.

La proyección que el estudiantado reflejó en sus comentarios y acciones, creó en las familias movilización de las percepciones que tenían de la infancia y

transformaron sus relaciones de poder en relaciones en las que escuchar se convierte en el hilo conductor de la convivencia.

Acto 2. ¿Cómo surge la experiencia?

Esta experiencia tuvo su origen en Semillas para el alma, que motivó en sus estrategias la reflexión, la sensibilización y empoderamiento de los adultos en su papel de personas significativas en relación con los niños y las niñas y, en el transcurso de la práctica pedagógica, surgió la pregunta: ¿Cómo incluir a los niños y a las niñas en esta experiencia? El equipo interdisciplinario, con el eje acerca de las características propias de la edad y la aceptación de los momentos de conversación en las salas, decide asignar un nombre divertido y llamativo para ellos y se nombró “La hora caramelo”, en la que la palabra tomó vida y se expresaban historias, intereses y necesidades que tenían en lo atinente a la convivencia del grupo. Se logró un acercamiento a su pensamiento concreto y se compararon las emociones que algunas acciones rompían o alegraban el corazón; surgió la idea de crear un personaje fantástico llamado “Dra. Corazón”, quien fue reconocido y querido por todos. Frente a estos encuentros se observó aceptación y lo hacían de manera espontánea. Además, se disminuyó su agresividad en las relaciones con sus iguales.

Con La hora caramelo se pretendió crear un ambiente de seguridad y confianza para los pequeños y se hallaron múltiples posibilidades para la solución a sus conflictos y descubrirse como parte de la solución. De otra parte, se valoró su participación y la de sus compañeros, es decir, se construyeron relaciones a partir de los valores de la autonomía y el respeto, como la posibilidad de ubicarse como sujeto político, creador de acuerdos y compromisos.

Acto 3. Referentes que inspiran la experiencia

El respeto a la autonomía y la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos los unos a los otros...La capacidad del diálogo verdadera, en la que los sujetos dialógicos aprenden y crecen en la diferencia, sobre todo en su respeto, es la forma de estar siendo coherentemente exigida por seres que, inacabados, asumiéndose como tales, se tornan radicalmente éticos. (Freire, 2004, p.28).

El principal referente de La hora caramelo es la capacidad del diálogo y la palabra viva y verdadera que parte de la primicia que los educadores reconocieron como: “donde hay vida hay inacabamiento” (Freire, 2004, p.24) tanto para los estudiantes como para los maestros y, sostienen, también, que en el día a día la comunicación permitió una convivencia basada en el respeto; una socialización construida desde la relación con los otros no impuesta, en la que consideramos la afirmación de que: “el ser humano es un ser de lenguaje, incluso antes de poder hablar...escuchar a los niños y niñas, a comprenderlos cabalmente a través de su propio lenguaje y hablarles con el nuestro sin necesidad de imponérselo; haciendo de la comunicación un enlace humanizante” (Dolto, 1970), es un acto integrador que concluye con la satisfacción digna de sus derechos.

Para esta experiencia pedagógica retomamos la teoría de Piaget en el desarrollo de la autonomía moral e intelectual, que implica que el individuo sea capaz de pensar por sí mismo, con sentido crítico, teniendo en cuenta múltiples puntos de vista.

La esencia de la autonomía es que los infantes lleguen a ser capaces de tomar sus propias decisiones (...) significa ser capaz de tener en cuenta los factores relevantes en el momento de decidir cuál es la mejor acción a seguir. No puede haber moralidad cuando se consideran únicamente los puntos de vista propios. Si se consideran los puntos de vista de los demás, no se es libre para mentir, romper promesas y ser desconsiderado (...) La habilidad para tomar decisiones debe ser fomentada desde el inicio de la infancia, porque cuanto más autonomía adquiere un niño, mayores posibilidades tiene de llegar a ser aún más autónomo. (León y Barrera, s.f., p.4)

La propuesta de La hora caramelo es motivar a los niños y las niñas para que tomen decisiones en relación con el cuidado de sus amigos, en construir normas de común acuerdo para convivir en acciones empáticas y solidarias.

Las maestras reciben comentarios que van dando cuenta del impacto que esta estrategia va ejerciendo en sus vidas cotidianas:

La abuela de Samuel relata que su nieto, de cinco años, le cuenta que: Julián, un niño nuevo del salón, les pega a los compañeritos, a lo que ella le añade: “si te va a pegar a ti, tú le pegas primero”, Samuel, pensativo, la mira y le dice: “abue, a los amigos no se les pega, se cuidan”.

Otra fuente inspiradora de esta propuesta está conformada por las asambleas realizadas en la Escuela Summerhill, en especial lo referente a la capacidad de escucha y acciones democráticas. En las conversaciones de La hora caramelo se dio espacio para opinar y discutir temas relacionados con las normas y los acuerdos del grupo que son expuestos en cada sala de atención. Además, la creación de los compromisos entre todos, hizo más efectivo su cumplimiento para cada uno por cuanto se empeñaron en hacerlo posible y viable para todos.

Acto 4. La metodología: mirar, escuchar y hablar

Almalegre ha creado una metodología flexible que articula los aportes del psicoanálisis y la pedagogía y consolida tres aspectos trascendentales en la comunicación de los seres humanos: la mirada atenta, (ojos gigantes); la escucha cuidadosa (orejas enormes) y la palabra oportuna (boca pequeña).

¿Qué es La hora caramelo? Conversar por conversar

Espacio para conversar, necesariamente no es de una hora, sino el tiempo adecuado para tratar temas sobre la convivencia y el cuidado del otro. “La doctora Corazón” los visita cada mes a sus salas de atención y comparte un caramelo y, mientras se saborearon el dulce, conversan sobre sucesos que pasaron en su grupo y se dejan recomendaciones generales a la maestra titular para continuar con campañas en favor de la sana convivencia.

Las temáticas que se trataron a través de los momentos metodológicos estuvieron encaminadas a un trabajo relacional que motiva el buen trato. Dichas temáticas se pueden describir de la siguiente manera:

Qué diferente soy de un muñeco. Mirada atenta

La tía de Laura, al recoger a la niña, de cuatro años, en el centro infantil, relata el siguiente suceso:

Esta mañana, por acosarla en la casa, la zarandee y ella, mirándome, me dice: “tú crees que yo soy una muñeca”, a lo que complementa: “¿acaso no me puedes hablar?”. Yo me quedé pensando y realmente no me dio rabia, únicamente le dije: “muévete que vamos a llegar tarde” y ella salió corriendo de la casa.

La intención fue visibilizar la diferencia que hay entre el ser humano, los muñecos, los robots y las marionetas; se realizaron preguntas reflexivas de lo que caracteriza al ser humano, a lo que respondieron: “pueden hablar, pensar y tener emociones; y, contrario a las marionetas, logran decidir lo que quieren hacer y lo que no”.

Mural de emociones. Escucha cuidadosa

“Cuando me llevan a comer helado me siento con el corazón alegre, pero cuando me dejan solo me siento con el corazón roto”. (Juan Sebastián 4.9 años)

Las visitas de la “Dra. Corazón” por las salas de atención, después del reconocimiento que tuvieron los niños y niñas como seres de emociones y sentimientos, invitan a conversar sobre qué situaciones les alegra el corazón y cuáles otras se lo rompen. Cuando se nombran las diversas situaciones se reconocen, además, como seres diferentes.

Siembra de semillas y vacunación simbólicas. Palabra oportuna

Con una serie de preguntas se inició el conversatorio para contextualizar la siembra de la semilla:

¿Qué los hace enojar?

- *Que me quitan los juguetes (Dulce, 4.9 años)*
- *Cuando me molestan los niños, sin dejar jugar (Emile, 4.6 años)*
- *Que me muerdan porque no quiero jugar con ellos (Salomé, 5 años)*
- *Cuando me dicen que no va a ser mi amiga (Sofía, 4 años)*
- *Que los niños nos dañan los juegos (Valentina, 4.7 años)*

Quién me cuenta ¿qué es lo que lo motiva a pegarle al amigo-a?

- *Es que cuando a uno le pegan, uno le pega al otro. (Isaac Loaiza, 4 años)*
- *Es que nos hacen enojar y poner bravos (Paulo Emilio, 4 años)*
- *Es que nos pegamos hasta Navidad y en Navidad no, para que el Niño Dios nos traiga regalos (Matías Vélez, 3.8 años)*

¿Qué ideas tienen para que no se peguen entre ustedes?

- Jugar (Isaac Loaiza, 4 años)
- Decirle al niño que me respete, por favor. (Valeria, 4, 5 años)
- Conversar para cuidarnos (Santiago, 5 años)
- Decirle a la profe, a la mamá, a la abuela (Sofía, 4,8 años)

Después del conversatorio, tomaron la semillita simbólica (dulce) para cuidar del amiguito y hablar con él. En la siguiente visita, la Dra. Corazón regó la semillita que se sembró en cada corazón y, por último, suministró la vacuna simbólica para quienes no les germinó la semillita.

Estos momentos de la metodología no son estáticos y varían de acuerdo con el contexto y con las necesidades del grupo. Las visitas las realiza la Dra. Corazón una vez al mes y deja indicaciones a las agentes educativas y a los integrantes del grupo para hacer seguimiento a lo realizado en el encuentro. El equipo psicosocial trabaja en el juego del tren de la palabra que consiste en hacer seguimiento a casos particulares que son recurrentes como el incumplimiento de los acuerdos.

Acto 5. Importancia de sistematizar la experiencia

La sistematización es entendida como un proceso de carácter colectivo que permite la reflexión sobre las prácticas de intervención educativa donde se reconoce e interpreta críticamente el sentido y la lógica que la constituye, buscando cualificarla y contribuir a la teorización en el que se inscribe. (Torres, 1999)

El enfoque de sistematización por el que se optó parte de la exigencia de tener una posición clara de querer saber para qué, cómo y qué hace que se produzcan saberes, sus alcances e incidencias sobre la práctica pedagógica desde su trayectoria y complejidad; esta perspectiva tiene un interés de mejorar la propia práctica y cualificar a los actores de la misma con el propósito de reorientar sus propias acciones y el reconocimiento de que son sujetos que tienen capacidad de trabajar en equipo y producir conocimiento.

Esta sistematización partió del interés del equipo interdisciplinario de la Fundación por recuperar y reflexionar parte de la experiencia. Estas personas están

interesadas en participar por cuanto están vinculadas y tienen conocimiento e información de la experiencia durante los años que se han de sistematizar.

Se establecen acuerdos conceptuales y las intenciones que orientan la sistematización y se ponen en común los intereses, motivaciones, posibilidades y limitaciones, pero, además, se formulan las preguntas sobre el quehacer educativo de los agentes educativos en relación con la primera infancia.

Se recuperó la experiencia con una línea de tiempo con una visión general y ordenada para dar cuenta del inicio, el desarrollo de la experiencia y cómo se avanza en el tiempo y reconocer momentos significativos, personas importantes en la experiencia, aspectos de la coyuntura que favorecieron o entorpecieron el despliegue y los avances de la misma.

La recuperación de la práctica educativa se inicia con el diseño metodológico con el propósito de indicar los alcances, las actividades de construcción y lo que implica las acciones que le dan vida a la experiencia, información que permite hacer análisis e interpretación, de la que surgirán otras preguntas orientadoras.

La sistematización contempló los relatos en los que los diferentes actores expresaron las percepciones de la experiencia y las emociones que despertaron en ellos.

Después de la reconstrucción de la experiencia se analizaron los resultados en el tiempo a través de las evaluaciones y los testimonios de los participantes. El objetivo fundamental era buscar similitudes, contradicciones y aportes significativos para establecer posibles rutas y estrategias pedagógicas y retomar esta información para nuevos aprendizajes y potenciar la experiencia.

Cae el telón. Aprendizajes para la acción

La identificación, recuperación y análisis de La hora caramelo le otorgó un lugar preponderante a la palabra como mediadora de la convivencia, en espacios de dulzura y escucha cuidadosa, en la que las palabras de los niños y las niñas tienen sentido y son reconocidas; son elementos que hacen parte de prácticas que producen socialización e identificación con nuevos modos de ser desde la construcción de sujetos.

Reinventamos el contexto en el que se lleva a cabo La hora caramelo y observamos que la población no varía porque pertenecen a los mismos barrios y fue común la percepción que los adultos tenían de la infancia y, por ello, su mirada hacia ellos es de dominación e imposición y, por tanto, replicaban hábitos de crianza sin reflexionar.

Cuando se organizó, con el apoyo de múltiples fuentes, la secuencia del surgimiento de esta experiencia, se logró resignificar que los dos valores que fortalecieron la práctica pedagógica, la autonomía y el respeto, están unidos por la palabra y, antes de la sistematización, no se había advertido esta relación que le da vida al lenguaje. En la praxis se enfocaba con mucha insistencia en la construcción de la norma y no en los elementos que se necesitan fomentar para que la norma opere como decisiones colectivas.

A medida que se avanzó en la sistematización se hizo una relación entre la pedagogía y el psicoanálisis con el objeto de inspirar la creación de una propuesta metodológica; se categorizó y se definió una ruta, no estática, pero sí aclaratoria de la intención que se pretende con cada encuentro que nos permitió entretejer y enriquecer el logro de los objetivos. Con los aportes que tomamos de ambos saberes ampliamos la comprensión de que los seres humanos tienen capacidad para verse en el otro como un ser singular y que se integra a una colectividad y reconstruye maneras de estar en el mundo más allá de los códigos morales, un modo de vivir juntos para reinventar los vínculos sin dominación ni propiedad e ir tejiendo una sociedad justa, equitativa y democrática.

El mayor aprendizaje de este ejercicio de sistematización fue situarnos como sujetos de una colectividad con deseo y capacidad de trabajar en equipo con el principio de analizar nuestra praxis y, a medida que se reflexiona, se sensibiliza y, por tanto, hay un empoderamiento como actores significativos en el sistema social y cultural y, a su vez, reconocer la gran responsabilidad que esto implica.

Tras el telón. Preguntas para continuar la obra y lecturas sugeridas

A medida que se avanzaba en la sistematización surgieron nuevas preguntas que se describen a continuación para pensar y resignificar lo que hemos hallado en nuestras propias prácticas pedagógicas:

- ¿Qué le interesa replicar al sistema educativo colombiano?
- ¿Cómo pueden los maestros fomentar autonomía, si ellos son el resultado de una educación heterónoma?
- ¿Qué tipo de formación universitaria están recibiendo los educadores de pedagogía infantil para no replicar únicamente códigos morales?

Para ampliar sobre los temas tratados en el artículo, los invitamos a leer estos referentes bibliográficos:

Referencias

- Bird, P. (1973). *Cuentos con Niebla*. Buenos Aires: Ediciones Orión.
- Dolto, F. (1970). *Dificultad de vivir*. Barcelona: Ediciones Gedisa S.A.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Recuperado de <https://bit.ly/2HyR9DA>
- León, A. y Barrera, X. (s.f.). *Material de lectura para el curso Enseñanza para la comprensión para la construcción de ciudadanía*. Recuperado de <https://bit.ly/2mfXg71>
- Municipio de Medellín. (2019). *Lineamientos conceptuales y técnicos para la operación de las modalidades de atención del Programa Buen Comienzo*. Recuperado de <https://bit.ly/2mrNX3E>

¿Cómo enseñar a leer y a escribir a los estudiantes con discapacidad auditiva?

Dora Judith Almanza Pinto

*“Existe un lenguaje que va más allá de las palabras”.
(Paulo Coelho)*

Introducción

A través de este artículo podrás viajar por el mundo de los estudiantes con discapacidad auditiva, conocer su condición académica, frustraciones, realidades, los obstáculos que han surgido en el camino para la adquisición de la competencia comunicativa. Para ello, se usa un método en el que aprenden el castellano como segunda lengua y la disposición de una maestra que decide asumir el reto de enseñar a leer y escribir a los estudiantes sordos.

La Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur está ubicada en la calle 87 N° 50 AA 21, barrio Aranjuez, comuna cuatro de Medellín, Colombia. Tel: 2368970. Web: www.iefranciscoluis.edu.co; es una institución educativa pública en la que convergen estudiantes con y sin discapacidad; la mayoría de estos estudiantes pertenece a los estratos socioeconómicos uno, dos y tres; en algunos casos, se trata de una población vulnerable que, además de su discapacidad auditiva, tiene que enfrentar otras problemáticas como el desplazamiento, la violencia, el abandono y la pobreza.

En el año 2015 me di cuenta que a los estudiantes con discapacidad auditiva los estaban graduando sin saber leer ni escribir. Durante las clases, se limitaban a transcribir, sin tener claridad sobre lo que hacían y tampoco comprendían el significado de lo que copiaban; algunos eran inseguros, indiferentes y con pocas metas.

Como maestra, esta situación me llevó a preguntarme: ¿Qué posibilidades tienen estos bachilleres de acceder a la educación superior si no saben leer ni escribir? ¿Qué estrategias pedagógicas y metodológicas se podrían usar para mejorar la lectura y la escritura en los estudiantes con discapacidad auditiva? ¿Cómo mejorar las llegadas en la edad pertinente al sistema educativo SIMAT? ¿Por qué los estudiantes sordos presentan bajo rendimiento y alta reprobación en el área de español? ¿Por qué están graduando estudiantes con discapacidad auditiva sin saber leer ni escribir?

Lo anterior da origen a la creación del “Centro de logogenia y logodáctica” que tiene como objetivo la implementación del método de Logogenia como estrategia pedagógica con el propósito de fortalecer la competencia lingüística mediante “la adquisición del castellano en niños y adolescentes sordos, llevándolos a la capacidad de comprender lo que leen y de escribir correctamente, tal y como lo haría cualquier niño oyente” (Radelli, 2000).

La logodáctica es una propuesta didáctica para la asignatura de lengua castellana en la básica primaria. Su objetivo es lograr el desarrollo de los procesos, contenidos y actitudes del componente lingüístico, textual, pragmático y sociocultural en el código escrito del castellano, referido al contexto cotidiano más cercano del aula y la familia. (Fernández, s.f.)

La logogenia y la logodáctica son métodos de intervención de la lectura y la escritura; su principal objetivo es que los estudiantes con discapacidad auditiva adquieran la competencia del castellano como su segunda lengua, a través de la inmersión en todos los aspectos del código escrito reemplazando los estímulos auditivos por estímulos visuales. Además, exige que se expongan a las representaciones gráficas, con el ánimo que adquieran habilidades de discriminación sintáctica en los que los estudiantes inferan, comparen y cuestionen el conocimiento. La logogenia (se aplica de manera individual) y la logodáctica (grupal). El método de la logogenia se fundamenta en la teoría de la Gramática generativa transformacional de Noam Chomsky.

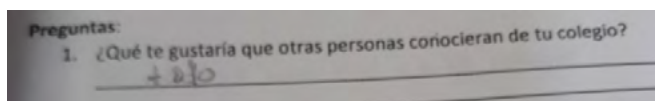
Cuando un estudiante con discapacidad auditiva se comunica mediante el código escrito, no solamente aumenta sus posibilidades de acceder a la educación superior, sino que, también, se producen en él seguridad, independencia y mejores relaciones con su entorno más próximo. En este artículo se hace una reflexión sobre la experiencia, los hallazgos, los aprendizajes y los obstáculos en la práctica

pedagógica del proceso formativo en los educandos con discapacidad auditiva, para la adquisición de la competencia lingüística del castellano como su segunda lengua y cualificarla como referente para otras personas y organizaciones que estén interesados en implementar métodos similares en otros contextos en Colombia y en el mundo.

Recuperación de la experiencia

La experiencia inició cuando estaba aplicando una encuesta de percepción a la comunidad educativa (directivos, docentes, padres de familia, acudientes y estudiantes), que tenía como objetivo conocer la aceptación que tendría la creación del museo institucional. Al usar el cuestionario, los estudiantes con discapacidad auditiva del grado once, a pesar de tener el servicio de interpretación, no respondieron cuatro preguntas sencillas. Entonces le pedí el favor al intérprete que explicara nuevamente y así lo hizo; sin embargo, la respuesta seguía siendo pésima. Personalmente les expliqué por tercera vez y sus respuestas fueron muy precarias. Al mirar las respuestas me di cuenta de que no comprendían porque no sabían leer ni escribir. Me dirijo, con gran asombro, hasta la oficina del rector y le pregunté: ¿Estos son los estudiantes con discapacidad auditiva del grado once que vamos a graduar en los próximos meses? Él observó las encuestas, se encogió de hombros y dijo: “Esto es lo que tenemos profesora”. Mi respuesta fue: “Esto no puede ser. Hay que hacer algo para mejorar la lectura y la escritura de los estudiantes con discapacidad auditiva; no es posible que en pleno siglo XXI, estemos graduando estudiantes sin saber leer ni escribir”.

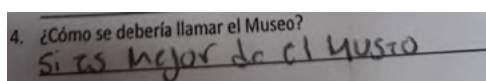
Imagen 1: Encuesta



Fuente: Material de la experiencia

¿Qué quiso decir este estudiante?

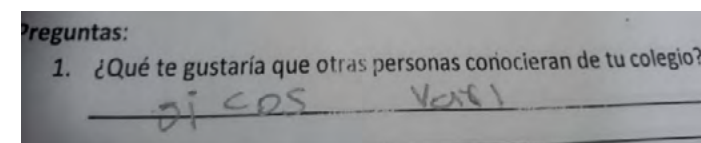
Imagen 2: Encuesta de percepción



Fuente: Material de la experiencia

¿Qué estaba pasando por la mente de este estudiante al responder de esta manera? ¿Qué entendió de esta pregunta? Es claro que no hay comprensión lectora y que no hay una respuesta coherente a lo solicitado; a eso le sumamos que estos fueron los estudiantes que respondieron algo, los demás no escribieron nada, o cualquier letra sin sentido, como se evidencia a continuación.

Imagen 3: Encuesta de percepción



Fuente: Material de la experiencia

Surgen sentimientos de dolor e impotencia; además, en mi mente, tenía muchas preguntas: ¿Qué hacer para mejorar esta situación tan lamentable? ¿A quién acudir? Este tema estaba presente en mi mente, por eso mi objetivo cambió definitivamente. El museo institucional deja de ser una prioridad para mí y centré mi atención en buscar una solución a la problemática comunicativa que estaban viviendo los estudiantes con discapacidad auditiva. Para ese momento, había terminado la formación como logogenista y estaba finalizando las prácticas pedagógicas en logodáctica.

La formación académica me dio las bases para pensar en un mejor futuro, en soñar, innovar y crear nuevas estrategias para la enseñanza y el aprendizaje del castellano como segunda lengua para los estudiantes con discapacidad auditiva de la institución.

Las prácticas de logodáctica me permitieron visualizar un panorama diferente; poco a poco vivenciaba cómo los estudiantes con discapacidad auditiva, con quienes aplicaba la metodología, iban ganando elementos del castellano escrito, tanto en comprensión como en expresión; no se trataba únicamente de adquirir vocabulario, sino de comprender estructuras sintácticas, que, si bien conocían en lengua de señas, desconocían completamente su significado y significante en castellano. Me hago entonces la pregunta: ¿Qué estrategias pedagógicas y metodológicas se podrían implementar para mejorar la lectura y la escritura en los estudiantes con discapacidad auditiva?

Lo primero que hice fue escribir todo lo que estaba pensando y así organicé el proyecto de la creación y ejecución del Centro de logogenia y logodáctica. Lo presenté al rector, a él le pareció interesante el proyecto, aunque me cuestionó sobre lo que implicaba la ejecución del mismo. Posteriormente, lo presenté al Consejo directivo, quien lo aprobó satisfactoriamente. Sabía que tenía un arduo camino por recorrer y para eso necesitaba mucha dedicación.

Hice reuniones con los padres y acudientes de los estudiantes con discapacidad auditiva, quienes manifestaron el deseo que sus hijos aprendieran a leer y escribir, no solo por ser uno de los objetivos de la escuela, sino que es una necesidad comunicativa; en esas reuniones con los padres encontré que algunos manifestaron su preocupación por los comportamientos que presentaban sus hijos como: “Es rebelde”. “No me entiende y yo no lo entiendo”. “Es muy difícil comunicarme con mi hijo”. “No tenemos un código comunicativo en común”. “Yo no sé lengua de señas y él no sabe leer ni escribir”. “Quiero que aprenda a comunicarse conmigo”. Estas respuestas fueron comunes entre los padres. No solo comprendí lo que manifestaban con sus palabras, sino la carga emocional de angustia y ansiedad por el futuro de sus hijos. Algunos dijeron: “Si mi hijo no sabe leer ni escribir, tendrá menos oportunidades de ingresar a la universidad y a un trabajo digno”. Al preguntarles: ¿Qué piensan sobre la creación de un lugar en el que se les enseñe a sus hijos el castellano como segunda lengua? Ellos respondieron: “Me parece fundamental que se pueda organizar”. “Creo que sería importante para que los niños aprendan a leer y a escribir” “Excelente, no solo mi hijo, sino todos los estudiantes con discapacidad auditiva de la institución”. Les dije que estaba pensando crear el Centro de logogenia y logodáctica para que los estudiantes adquirieran la competencia lingüística del castellano como su segunda lengua y todos lo aprobaron. “Nos gustaría profe que nos enseñe: ¿En qué consiste el método?”. “¿Cómo trabajar con mi hijo en la casa?”. Esto da origen a la Escuela de padres de los niños con discapacidad auditiva de la institución y los padres vienen cuatro veces en el año.

Lo que había observado en los estudiantes en el aula era que, durante las clases, se limitaban a transcribir, sin tener claridad sobre lo que hacían; no comprendían el significado de lo que copiaban; algunos eran inseguros, indiferentes y con pocas metas. Presentaban dificultades en las interacciones comunicativas que establecían con las personas oyentes, esto se evidenciaba en cada uno de los contextos altos grados de frustración, agresividad, baja autoestima, deserción escolar y extra edad. Por estas

razones, son marginados y rechazados socialmente por su limitante comunicativa, lo que obstaculiza su desarrollo integral y no permite la participación familiar, académica, social, emocional e intelectual y más barreras para la convivencia, la participación y su proyecto de vida. Lo anterior me llevó a preguntarme: ¿Qué estrategias pedagógicas y metodológicas se podrían usar para la lectura y la escritura en los estudiantes con discapacidad auditiva?

Después de estudiar y aplicar la logogenia y la logodáctica con un grupo de estudiantes con discapacidad auditiva del grado segundo en 2014, observé que los aprendizajes eran significativos para ellos, hacían repetidamente la seña de entender y caer en cuenta, mientras leían frases cortas o palabras sueltas, que antes, no habían comprendido su significado.

Para mí era muy emocionante ver cada descubrimiento que hacían los estudiantes y cómo esto les daba seguridad para participar activamente en cada clase; los educandos pasaron de hacer la seña de no sé, a la seña de entendí y saber. Recuerdo muy bien la respuesta de un modelo de lengua y cultura; al que alguien estaba entrevistando y cuando le preguntaron: ¿Qué es para ti logogenia y logodáctica? Su respuesta fue: “Es como si abrieras una puerta que ha estado cerrada por muchos años, o quitaras la cortina que no te permite ver el otro lado”. Sí, es eso lo que pasa en la mente de los educandos con discapacidad auditiva, especialmente en las áreas de Wernicke y Broca (estas son las dos áreas del cerebro encargadas del lenguaje). Con el método de logogenia y logodáctica los estudiantes con discapacidad auditiva pueden redescubrir el mundo porque se han interiorizado una cantidad de significados de manera espontánea.

Actualmente, los niños manifiestan interés para continuar aprendiendo y, cuando se termina la clase y no se quieren ir del Centro de logogenia y logodáctica, tienen un alto grado de motivación para adquirir la competencia comunicativa del castellano como su segunda lengua.

La logodáctica se basa en el mismo principio teórico de la logogenia, que se fundamenta en la teoría de la Gramática generativa transformacional de Noam Chomsky (1957) “La capacidad humana de hablar y entender es innata”. En el caso de los niños con discapacidad auditiva, por tener el canal auditivo obstruido, la información no llega a las dos áreas del lenguaje: el área de Wernicke y el área de Broca. Lo que hace la logogenia y logodáctica es activar estas dos áreas y reemplazar

los estímulos auditivos por estímulos visuales; los fonemas (sonidos), por grafemas (figuras), mediante un proceso pedagógico tangible y validado, en el que la didáctica, la lúdica y las emociones transversalizan el aprendizaje de manera significativa.

Actualmente, participan 14 niños de primera infancia; 68 estudiantes de la básica primaria y 45 del bachillerato, para un total de 127 estudiantes, atendidos por cuatro logogenistas y yo, que trabajo como docente de logodáctica y con un cronograma estructurado. Además, el castellano es un área que nos ha permitido transversalizar la competencia comunicativa, con otras áreas del conocimiento (Ciencias, Sociales, Ética, Matemática, etc.).

A través del trabajo que se lleva a cabo en el Centro de logogenia y logodáctica, se vive el trabajo colaborativo entre los estudiantes puesto que, cuando los estudiantes terminan las actividades, pasan a asumir el rol de monitores o profes porque ayudan a los compañeros que no han terminado o que no han comprendido muy bien la actividad, lo que produce un disfrute máximo por sentirse útiles para ayudarles a sus compañeros y los llevan a desplegar capacidades y habilidades para la convivencia con el otro. Los valores de solidaridad, el respeto, la tolerancia y el trabajo en equipo, son experiencias que les sirven para tener una mejor convivencia y aprendizajes significativos para la vida.

Para la adquisición de la competencia del castellano como segunda lengua, en los estudiantes con discapacidad auditiva, se han implementado múltiples estrategias pedagógicas con el objeto de suplir las necesidades de las diferentes condiciones de cada uno de los estudiantes y para respetar el ritmo y el estilo de aprendizaje de cada uno. Actualmente el trabajo personalizado y grupal que se hace en el Centro de logogenia muestra avances exitosos en la adquisición de la competencia lingüística.

Aplicamos el método de trabajo del ciclo de mejoramiento continuo PHVA, (Planificar-Hacer-Verificar-Actuar). Cuando se aplicó, en el mes de noviembre, la misma evaluación que se usó en enero de 2018, para mirar qué tanto habían avanzado los educandos con discapacidad auditiva, algunos de los estudiantes presentaron dificultades en la comprensión de lo que leían en la evaluación impresa. Lo que decía Dora Isabel (logogenista) era que lo mismo que le estaba preguntando a Johan, un niño de 10 años, él lo había respondido muy bien, (la letra de la logogenista). Cuando se le preguntó en un tipo de letra diferente, (arial) no supo responder. Recordé entonces algo que me pasó con ese mismo niño

en el 2016. Estaba trabajando con él y se negaba a reconocer la letra “a” porque no estaba familiarizado con otro tipo de letra, pues solo conocía la letra a, que le había enseñado con mi letra, pero esta letra no tenía validez para el niño porque para él únicamente tenía validez la que yo le había enseñado, es decir, no aceptaba ni reconocía otro tipo de letra.

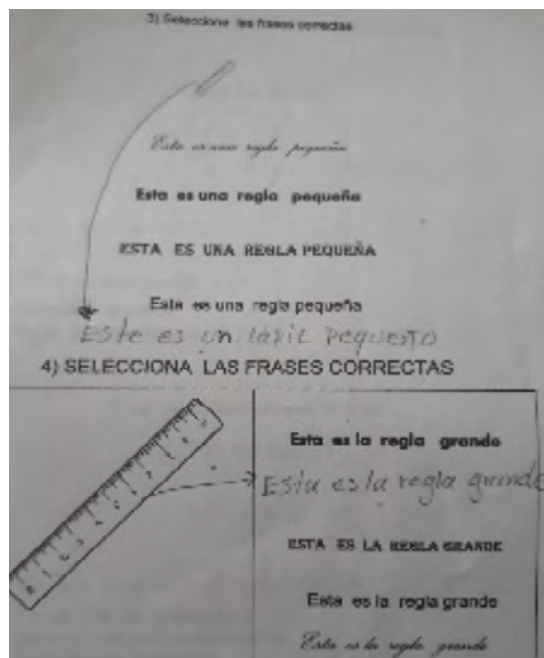
La semana siguiente estaba escribiendo un cuento en el tablero y una de las frases era en mayúsculas: ¡TIENE MUCHO CALOR! José, un estudiante sordo del grado 5°, fue hasta el tablero y me dijo que la letra I estaba mala. Le pregunté: ¿Por qué? Él me explicó: “Que esa letra tenía dos bordes y le faltaba el punto”. El estudiante le quitó con su dedo los bordes a la letra I, le puso el punto y me dijo: “Es así” mostrándome la letra i. Entonces le expliqué que era una I mayúscula y que por esa razón no llevaba el punto y tenía esos bordes; le mostré el texto del cuento que estaba escribiendo y el alfabeto que tengo en la pared con mayúsculas, minúsculas y en lengua de señas; José hizo la seña de caer en cuenta y con asombro dijo que no la conocía y que muchas gracias por explicarle.

Días después, en una clase de logogenia con Manuela, una estudiante con discapacidad auditiva del grado cuarto, a quien le estaba aplicando la evaluación de seguimiento, de forma escrita, con mi letra, le escribí una oración que tenía la letra “e” pero ella no entendía; me dijo que estaba confundida y preguntó: ¿Qué letra es esa? Le respondí: es la letra e. Ella dijo: “La letra ‘e’ no es así, la ‘e’ es así, la mostró y argumentó: usted es como la otra logogenista, que también hace la ‘e’ mal. ¿Pero en verdad estaban mal las letras e? ¿Qué estaba pasando por la mente de Manuela? ¿Por qué no aceptaba ni reconocía otro tipo de letra? ¿No se le había enseñado?

Quise saber más sobre el tema y, para ello, diseñé una evaluación con cinco tipos de letra diferentes; todas las respuestas estaban bien, la única diferencia era que cada una de las respuestas estaba en un tipo de letra distinta; al aplicarla encontré que la mayoría de los estudiantes seleccionó como respuesta válida solo la que estaba escrita con mi letra y me pregunté: ¿Por qué solo escogieron una respuesta si todas estaban buenas? Comprendí entonces que no se les había enseñado que existen distintos tipos de letra y por esta razón ellos no reconocían otro tipo (Imagen 4).

He llegado a la conclusión de que ellos no estaban familiarizados con otros tipos de letra, por eso no las reconocían ni las aceptaban como válidas; esto me llevó a replantear lo que estábamos haciendo en cuanto a los tipos de letra. Se

Imagen 4: Evaluación con diferentes tipos de letra, a estudiantes con discapacidad auditiva de la básica primaria en la IE.FLHB



Fuente: Material de la experiencia

implementaron los ajustes y las estrategias para familiarizarlos con otras tipologías de letras y adquirir la competencia lectora con todos los tipos de letras.

En 2016 los estudiantes de preescolar estaban en el mismo grupo con los niños del grado primero y entre ambos grupos solo sumaban seis estudiantes. En cada grado de la básica primaria se notaban estudiantes con extra edad; en esa época los grados que tenían más estudiantes no pasaban de nueve; para mí no era posible que estudiantes con edades entre 14,15 y hasta 17 años, estuvieran cursando el grado primero, segundo o tercero. Fue allí cuando empecé a interrogar: ¿Qué hacer? ¿A dónde ir? ¿Cómo empezar? Se me ocurrió entonces la idea de hacer algo por los niños con discapacidad auditiva menores de cinco años; en compañía de la mamá de uno de los estudiantes con discapacidad auditiva de la institución: Dora Isabel. Fuimos a diversas entidades que atienden a la primera infancia en la ciudad para

establecer acercamientos con otros actores, la meta era lograr que los niños con discapacidad auditiva llegaran en edad pertinente al ciclo escolar. Estos encuentros se llevaron a cabo con instituciones de la ciudad de Medellín, entre ellas: Secretaría de Educación, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF-, Programa Buen Comienzo, Red de pediatría, Unidad de discapacidad y, en algunas ocasiones, nos acompañaron el rector y la psicóloga.

Fue una labor ardua, con aciertos y desaciertos, con personas que apoyaron la iniciativa, a otras no les interesó y fueron indiferentes al llamado; sin embargo, esto no me desanimó. Por el contrario, me motivó a perseverar para dar origen al proyecto de primera infancia de los niños con discapacidad auditiva. Creé entonces el grupo de primera infancia, en el que los niños con sus padres o acudientes, vienen a la institución cuatro veces en el año, durante dos horas. ¿Qué haría con ellos en ese tiempo? Pensé que sería ideal hacer un taller para los padres y otro para los niños simultáneamente y así lo hice. ¿Con qué temas? Recordé mi experiencia como psicóloga y llegué a la conclusión de que con los niños trabajaría aprestamiento y grafomotricidad y con los padres temas como la elaboración de duelo, superación de duelo, la aceptación de la discapacidad, la comunicación con el niño con discapacidad auditiva y nuestra experiencia. Así, surgieron **más preguntas: ¿Quién me ayudaría a realizar estos talleres? ¿Quién atendería a los niños?** Invité a otros profesionales para que me apoyaran en el proyecto (fonoaudiólogos, psicólogos y trabajadores sociales, logogenistas), de esta manera mientras unos atienden a los padres, otros atienden a los niños en forma simultánea y en lugares diferentes.

En compañía de la Universidad María Cano, que facilitó los audiólogos y fonoaudiólogos y se hizo una brigada en la ciudad de Medellín, llegaron 22 niños con discapacidad auditiva después de un año de trabajo arduo. Al finalizar el 2016, teníamos un grupo de siete niños con discapacidad auditiva de cinco años, listos para iniciar el preescolar. Pero, ¿quién iba a atender a estos niños? ¿Qué iba a hacer si no teníamos docente de preescolar? Pues, otro reto apareció y tenía que hacer algo en este caso: tocar la puerta de la Secretaría de Educación. Gracias a esta gestión se logró el primer preescolar para niños con discapacidad auditiva en la Institución Educativa, después de 92 años de experiencia en el trabajo con estudiantes sensoriales (sordos-ciegos). Para 2017 llegó el docente de preescolar para niños con discapacidad auditiva, quien también tiene discapacidad auditiva. En 2018 se conformó un grupo de ocho niños de preescolar y así sucesivamente se sigue trabajando todos los años.

Ha sido una experiencia muy exitosa que ha permitido que los niños con discapacidad auditiva, menores de cinco años, lleguen al proyecto, lo que ha mejorado significativamente las llegadas en edades correspondientes al Sistema Integrado de Matrículas (SIMAT), que tiene como objetivo organizar y controlar la matrícula en todas sus etapas, así como tener una fuente de información confiable y disponible para la toma de decisiones de los estudiantes de la Institución y facilitar la inscripción de estudiantes nuevos.

Los padres de los niños menores de cinco años con discapacidad auditiva

En esta generación en la que los afanes de la vida cotidiana nos producen estrés y ansiedad, cada día que pasa hay más angustia en las familias por no encontrar una receta mágica para atender las necesidades de cada uno de sus hijos. Estos factores aumentan cuando en la familia hay un hijo con discapacidad; eso era lo que reflejaban los rostros de las familias el primer día que llegaron al programa. Muchas veces crees que eres el único que está pasando por esa situación familiar compleja y no encuentras salidas, pero, al ver que hay otras familias en situaciones parecidas a las tuyas, eso te ayuda a bajar el nivel de angustia, aparece la palabra “esperanza”. Sí, porque al encontrar una luz en medio del túnel hay una motivación para seguir luchando, a pesar de las adversidades de la vida.

En los talleres realizados con los padres de los niños de primera infancia, encontré frases como: “Qué importante es este programa”. “No me perderé ni un solo taller”. “Son muy buenos”. “Encontré lo que estuve buscando”. “Sería bueno que otras familias conozcan el proyecto para que también se beneficien”. “Gracias por lo que hacen por estos niños y por nosotros”. “Gracias por ser una guía para las familias de los niños con discapacidad auditiva”. Ha sido una bonita oportunidad para los padres y sus hijos al participar activamente en los talleres que se han preparado para ellos y el grado de satisfacción es alto.

En el Centro de logogenia y logodáctica atendemos todas las discapacidades auditivas (sordera profunda, hipoacusia, que pueden ser unilateral, bilateral o con otras discapacidades asociadas). Somos un mundo diverso, tan diverso como son los estudiantes con discapacidad auditiva; atendemos una minoría de educandos con discapacidad auditiva, usuarios de dispositivos como: audífonos o implantes cocleares.

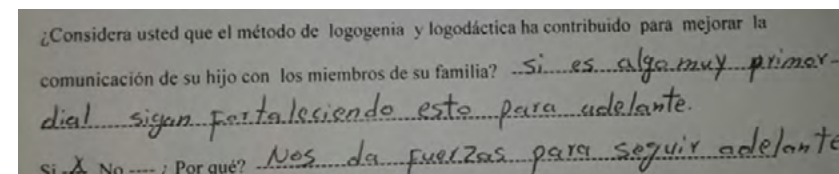
Estos estudiantes tienen restos auditivos y, a través del dispositivo, pueden ampliar la capacidad de escucha y surge el interrogante: ¿Cómo atender a estos estudiantes de la mejor manera? ¿Qué hacer y a dónde ir? En la búsqueda de alternativas, encontré a los estudiantes de fonoaudiología de los últimos semestres de la Universidad María Cano, ellos trabajarán con estos estudiantes la Terapia Auditivo Verbal (TAV), una vez a la semana; ellos, desde su enfoque, nos capacitarán para atender a estos educandos; ha sido una bonita experiencia con este trabajo en equipo que ha dado buenos resultados en los estudiantes con discapacidad auditiva de la básica primaria.

No todo en la vida es color de rosa porque en la aplicación del proyecto, algunas personas se han incomodado por el desconocimiento del método, o tal vez por tener una visión diferente hasta el punto de que fui amenazada. ¿Cuál fue el supuesto delito? ¿Por qué me amenazaron? Por enseñar castellano como segunda lengua a estudiantes con discapacidad auditiva, porque también, en ocasiones, los niños con discapacidad auditiva han sido utilizados y manipulados por personas irresponsables, para su propio beneficio, pero todo esto, antes que detenerme, me ha dado fuerzas para seguir luchando porque mi voz se ha convertido en la voz de los que no tienen voz, para que los estudiantes con discapacidad auditiva accedan a la información a través de la comunicación con la población oyente, por medio de la lectura y la escritura y con mejores oportunidades en su proyecto de vida.

He aprendido a asumir las dificultades con actitud positiva y convertirlas en oportunidades para construir conocimiento sobre el quehacer humano desde los hechos, la emoción y la praxis.

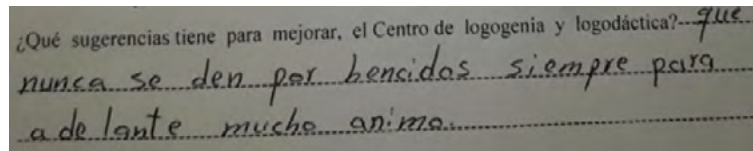
Quise saber el grado de satisfacción que tienen los padres con la aplicación del método de logogenia y logodáctica, en consecuencia, apliqué una encuesta de percepción y esto fue parte de lo que respondieron.

Imagen 5: Encuesta del grado de satisfacción, aplicada a padres de familia y/o acudientes



Fuente: Material de la experiencia

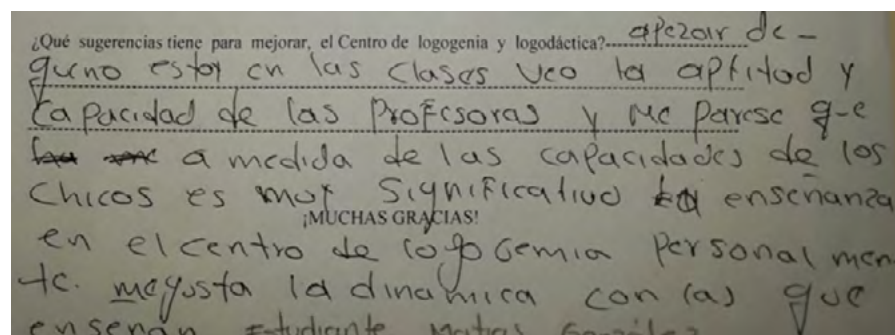
Imagen 6: Encuesta del grado de satisfacción, aplicada a padres de familia y/o acudientes



¿Qué sugerencias tiene para mejorar, el Centro de logogenia y logodáctica?-- fue
nunca se den por vencidos siempre para
adelante mucho animo.

Fuente: Material de la experiencia

Imagen 7: Encuesta del grado de satisfacción, aplicada a padres de familia y/o acudientes



¿Qué sugerencias tiene para mejorar, el Centro de logogenia y logodáctica?-- apesar de
gueno estoy en las clases veo la aptitud y
capacidad de las profesoras y me parece q-e
ha ~~me~~ a medida de las capacidades de los
chicos es mas significativo la enseñanza
en el centro de logogenia personalmente
me gusta la dinamica con la que
enseñan estudiante matas ganas?

Fuente: Material de la experiencia

Al leer cada encuesta encontré que los padres se encuentran satisfechos con la aplicación del método, manifiestan verbalmente los avances que han visto en el aprendizaje de la lectura y escritura de sus hijos.

En las Escuelas de padres y acudientes se hizo evidente que más del 95 % está satisfecho con los progresos de sus hijos en el área del castellano como segunda lengua y, especialmente, con los logros para interactuar con sus pares y familiares a través del código escrito. Las logogenistas dan cuenta de cómo los estudiantes van adquiriendo, poco a poco, la competencia comunicativa, que inició desde cero y actualmente muestran logros significativos, no obstante, algunos educandos con otras discapacidades asociadas a la sordera, tardan más tiempo en adquirir la competencia lingüística. Al inicio había falta de motivación en los educandos; sin embargo, a medida que ellos mismos reconocen sus logros, aumenta el interés por asistir a las clases; igualmente, hay satisfacción por los nuevos conocimientos adquiridos y cuando los sordos adultos lograron comprender la metodología, el 95% reconoció la necesidad de aprender el castellano como su segunda lengua.

La logodáctica ha producido en los estudiantes resultados significativos porque han aprendido a trabajar en equipo y esto fortalece las relaciones personales y la convivencia, resultados más rápidos y de mayor calidad en la adquisición del castellano y, así, el aprendizaje se convierte en un momento de alegría, usando la lúdica como herramienta pedagógica (aprender jugando), exitoso y placentero. Al interactuar con los estudiantes con discapacidad auditiva de la I.E FLHB, a través del código escrito, se evidencia que algunos están en capacidad de establecer una comunicación fluida mediante la escritura, otros están en el proceso de formación.

Actualmente los estudiantes no transcriben y algunos están en la formación de la lecto escritura, otros leen y comprenden, confían en sus capacidades y no se esconden cuando son invitados a expresar sus sentimientos u opiniones. El castellano es un código común entre los oyentes y los estudiantes con discapacidad auditiva. Por medio de este código se establece una comunicación que produce satisfacción entre ambos participantes. Además, se les facilita a los educandos interactuar en todos los contextos sin discriminación (Imagen 8).

Esta propuesta pedagógica está articulada con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la IEFLHB, con la propuesta municipal de inclusión y con la normatividad vigente en Colombia. En este centro se trabaja articuladamente con entidades

Imagen 8: Clase de logodáctica en la IE.FLHB



Fuente: Archivo del autor

públicas y privadas que atienden a la primera infancia en la ciudad, lo que ha permitido crear vínculos con los padres de los niños con discapacidad sensorial menores de cinco años. Además, ofrece una alternativa comunicativa diferente a la lengua de señas para que los educandos mejoren el desempeño comunicativo en los contextos familiar educativo y social.

Como resultado del trabajo realizado con los niños de primera infancia y sus familias, en el año 2017 se abrieron las puertas al primer preescolar de estudiantes con discapacidad auditiva en la IEFLHB, después de 92 años de fundada y se ha logrado minimizar en un 99 % la extra edad de los estudiantes sordos. Estamos innovando al ofrecer una alternativa comunicativa diferente a la lengua de señas. A través de los talleres realizados con las familias se fortalecieron los lazos entre padres e hijos, mejorar comunicación, aceptación y las relaciones interpersonales porque se ha sensibilizado a los padres para que trabajen con sus hijos y potenciar sus habilidades. Además, se destaca la importancia de la participación de los padres y acudientes en la formación de sus hijos, mediante el “Cuaderno viajero”, que ha sido útil para fomentar un aprendizaje significativo.

El proyecto fue ganador en el Centro de Innovación del Maestro, Mova, como mejor proyecto en 2017.

Ganador en los premios SER MEJOR 2018, de la Secretaría de Educación de Medellín. Actualmente, está postulado en los premios Compartir al maestro en el ámbito nacional. En 2019 participó en el Foro internacional sobre inclusión y equidad en la educación.

Fue visitado el 8 de agosto de 2019 por una funcionaria del Ministerio de Educación Nacional. Dentro de la proyección está la propuesta de la réplica del Centro de logogenia y logodáctica en el contexto nacional, como un proyecto pionero en la enseñanza del castellano como segunda lengua, para los estudiantes con discapacidad auditiva.

El Centro ha atendido a la comunidad educativa de la IE FLHB (estudiantes con discapacidad auditiva con diferentes diagnósticos, padres, acudientes y docentes). Además, se realizan pasantías de estudiantes de Normales del departamento de Antioquia y practicantes de universidades de la ciudad de Medellín. Está articulado con entidades públicas y privadas de la ciudad que atienden la primera infancia,

como: nodos para la inclusión y Programa Buen Comienzo, de la Secretaría de Educación de Medellín; el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Universidad María Cano.

El Centro de logogenia y logodáctica fue aprobado por el Consejo directivo de la IEFLHB, mediante Acta No.05 del 23 de octubre de 2015; cumple la normatividad vigente en Colombia y se articula directamente con la oferta educativa bilingüe bicultural del decreto 1421 (MEN, 2017). Ha sido visitado por representantes de entidades del orden municipal, departamental, nacional e internacional, como el Ministerio de sordos de España, Museo de la ciencia de Francia y Universidad Federal de Santa Catalina de Brasil.

El artículo documenta el quehacer y las vivencias de la cotidianidad educativa, que me han permitido avanzar y mejorar la práctica pedagógica desde el inicio, evolución, hallazgos, aprendizajes y resultados, con miras a la búsqueda de la calidad educativa bilingüe-bicultural e inclusiva de los estudiantes con discapacidad auditiva, de los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3 de la ciudad de Medellín. Actualmente, el Centro de logogenia y logodáctica, es un referente para otras personas y organizaciones que quieren implementarlo.

Reflexiones finales

He descubierto un mundo mágico en los estudiantes con discapacidad auditiva, en su alegría, capacidad de asombro por cada cosa nueva que descubren, sus reflexiones, liderazgos y el Centro de logogenia y logodáctica se ha convertido para mí en un laboratorio en el que cada día descubro aspectos relevantes puesto que no todo está dicho ni terminado y todos los días hay algo nuevo por aprender con los estudiantes. He aprendido a tener coraje e imaginación, que me han llevado a crear nuevas herramientas para mejorar las prácticas pedagógicas, a tener tolerancia, a ser perseverante, a luchar por lo que quiero porque “querer es poder”. He aprendido a tener paciencia para convertir las dificultades en oportunidades para mejorar.

En algunos padres de familia y acudientes he encontrado un apoyo para lograr mis sueños en la creación y ejecución del Centro de logogenia y logodáctica, su apoyo ha sido muy valioso, ellos me han dado alas para seguir soñando.

El apoyo incondicional de algunos profesionales que han dado sugerencias para crecer y trascender en el quehacer pedagógico, son fundamentales para el actual desarrollo del centro.

Un niño que puede comunicarse fluidamente con el entorno a través del código escrito adquiere un mayor nivel de autonomía, puesto que cuenta con otra herramienta adicional a la lengua de señas y no requiere el acompañamiento de otras personas para expresarse y entender lo que le escriban, es decir, se produce aprendizaje autónomo porque tienen la oportunidad de acceder a la comunicación e información de forma independiente, con mayor satisfacción, motivación, mejor autoestima y, por ende, una mejor calidad de vida.

Sugerencias para implementar Centros de logogenia y logodáctica

La creación y puesta en marcha de este tipo de Centros de logogenia y logodáctica, exige la selección de profesionales idóneos que tengan sentido de pertenencia con lo que hacen.

Capacitaciones continuas, con uso del ciclo de mejoramiento continuo, (PHVA), Planificar, Hacer Verificar y Actuar, lo que evita repetir los errores y potenciar las prácticas pedagógicas exitosas y mejorar el nivel académico y profesional de los participantes en el proyecto.

Diseñar ambientes creativos y proactivos, en los que sea posible escuchar, dialogar, el reconocimiento del otro, el estudio de otras alternativas, estar atento a la novedad, mente abierta al cambio y a la superación de obstáculos.

Una adecuada comunicación es básica y fundamental en todo trabajo, entender al otro, pero sobre todo reconocer y aceptar que necesitamos mejorar; muchas veces cuesta cambiar esquemas mentales y culturales que no permiten avanzar.

Cada miembro del proyecto, en lo posible, debe ser proactivo y objetivo, ante las situaciones y circunstancias que le toque enfrentar, tener una actitud positiva hacia las críticas para mejorar y avanzar.

Que todo el equipo de trabajo tenga sentido de pertenencia por lo que se hace, que haya unidad de criterios y objetivos para que surjan nuevas estrategias pedagógicas y estar en constante innovación. Formación a través del diálogo, que sean conscientes de las responsabilidades, que produzcan pensamiento creativo para recrear la práctica y la reflexión, teniendo en cuenta que el conocimiento que se produce sobre la praxis es verificable y mejorable, pues no es estático sino dinámico, porque jamás deja de evolucionar a lo largo del tiempo. Se profundiza, se modifica, se corrobora siempre en constante transformación.

Dentro de los principales desafíos están la paciencia y la tolerancia cuando se es incomprendido porque el otro no tiene una visión igual a la tuya, la crítica es más aguda cuando viene de quienes tienen el poder de decidir, entonces, ¿cómo persuadirlos para que vean las cosas desde el mismo enfoque? Algunas veces con resultados; otra forma sería “el tiempo”; como dijera Jorge Luis Borges: “Con el tiempo aprendes”.

En la aplicación del método he encontrado obstáculos en el transcurso del camino y, en la medida de lo posible, los he ido superando o he buscado los medios para superarlos. La mayor dificultad son las barreras actitudinales.

Nada está terminado ni hay recetas mágicas, simplemente hay que empezar, con un objetivo claro: saber que no todos apoyarán el proyecto, pero sé inteligente y trabaja con los que te apoyen, tal vez en el camino muchos se unirán a la causa y si no es así, trabaja y da lo mejor de ti. Pero ten paciencia, un oído atento para escuchar lo que te sirve; tal vez otras personas te pueden dar ideas para mejorar lo que quieres hacer, pero, sobre todo, recuerda que nada es estático, todo cambia. Mucha tolerancia con los opositores. Siembra y lucha por lo que quieres y al final de la jornada cosecharás los frutos.

Nuestro lema: “Enseñar más allá de las palabras”.

Para mayor información consulte la página Web: <https://centrodelogogenia.jimdo.com/>

Referencias

- Chomsky, N. (1957). *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Fernández, E. (s.f.). *Documento síntesis, Modelo pedagógico de la logodáctica*. Medellín.
- Radelli, B. (2010). *La logogenia en el desarrollo de los sordos*. México: Instituto Nacional de Antropología e historia, Dirección de lingüística.

Tejiendo el nosotros, nodo de investigación: una experiencia que resignifica el ser y el hacer de los maestros y maestras del municipio de Medellín

Doris Berdugo Cabarcas
Ehiduara Castaño Marín
Claudia María Hincapié Rojas
Luz Doris López Ciro

Introducción

En un momento histórico como el actual, en el que los modelos de desarrollo tecnoburocráticos han dado más importancia a los datos paramétricos que a los asuntos intrínsecos que se despliegan en las organizaciones y en la sociedad en general, es casi imposible que los empleados, en este caso de la educación, tengan espacio para la reflexión acerca del hacer pedagógico fundamentado en las experiencias personales y colectivas.

En este sentido, el presente texto se constituye en un avance de la sistematización de la práctica¹ “Tejiendo el nosotros: una experiencia que resignifica el ser y el hacer de los maestros y las maestras, del Nodo de Investigación del Municipio de

-
1. En esta sistematización participaron varios de los integrantes del Nodo de Investigación en diversos momentos del ejercicio que se inició en el año 2017, con la orientación del profesor Alfredo Ghiso, en el curso de Investigación, Centro de Innovación del Maestro; Mova. Valga la pena mencionar a las docentes Marcela Díaz, Esther Lucía Duque, Martha Echeverry, Gloria Nancy Henao, Beatriz Zuleima Valencia, entre otros maestros. Cabe también reconocer a los autores de las actas, cartas pedagógicas, fotografías y demás documentos, sin los cuales no habría sido posible reconstruir el tejido del Nodo de Investigación, desde sus inicios en el año 2008 hasta el presente año, 2019.

Medellín” y cuyo propósito ha sido comprender las prácticas de encuentro a través de la autoformación, formación y transformación de sus integrantes durante los años 2010 a 2019.

Las técnicas seleccionadas para reconstruir las prácticas fueron las actas, los relatos, el fotolenguaje y las cartas pedagógicas, que han hecho parte de los encuentros del Nodo desde sus inicios y, por tanto, se constituyen en elementos facilitadores de la recuperación de la memoria. Además, se cuenta con la indagación que se planteó en algunos de los encuentros y que tiene que ver con asuntos trascendentales como lo que ha significado para cada uno de los integrantes su pertenencia al Nodo y el sentido que tiene la visita a las instituciones educativas. Reflexiones que también hacen parte de la sistematización.

En este artículo encontrarán, inicialmente, la reconstrucción de la experiencia, seguida de la memoria metodológica e instrumentos que posibilitaron recuperar la práctica; apartado que se constituye en un componente central porque hace referencia a las técnicas e instrumentos de recolección de información y al contenido emanado de éstas que permite a los investigadores la reflexión e identificación de las prácticas pedagógicas resultantes. Finalmente, se comparten algunos hallazgos o lecciones aprendidas acompañados de cortos referentes teóricos que apalancan dichos hallazgos.

Sin lugar a dudas, para el Nodo de Investigación y para los trabajadores de la educación en general, es preciso comprender los asuntos que los interpelan a diario en su rol de sujetos políticos y críticos de la pedagogía y que interfieren y dan sentido a sus prácticas y los sitúan como ciudadanos capaces de reflexionar desde su libertad y autonomía para la toma de decisiones en favor de la educación de los niños, niñas y adolescentes de Medellín. Reconocer y valorar las prácticas como construcción colectiva únicamente es posible mediante la sistematización porque, como lo expresa Ghiso (2006):

La práctica social requiere algo más que sujetos del hacer, autómatas que se muevan por impulsos y con coordenadas prefabricadas por otros; la acción y los procesos sociales demandan sujetos capaces de ir develando, narrando, comprendiendo y explicando lo que se hace. (p.5)

Reconstrucción de la experiencia

En 2008 se creó en Medellín la Red de gestión y calidad educativa de la que hacían parte colegios públicos y privados, acompañados por la Secretaría de Educación y Proantioquia. Luego de algunos encuentros, se organizó su estructura, los parámetros y sus políticas. Algunos de los retos propuestos consistían en reflexionar en torno a la educación de Medellín e incidir en la política pública de la ciudad. Organizarse por *Nodos*, hizo parte de su estructura, de allí que uno de los nodos fue el de “investigación”, cuyo fin ha sido diseñar estrategias y propuestas para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas desde la investigación escolar.

Han sido varias las investigaciones llevadas a cabo. A modo de ejemplo, un grupo de maestros empezó a preguntarse por los factores de éxito que incidían en la gestión pedagógica en la ciudad y, luego de múltiples discusiones y reflexiones, surgió “El rol del maestro en los colegios ganadores del premio Medellín la Más Educada, desde la perspectiva de los docentes”, año 2009 a 2011. Para esta investigación Proantioquia contrató un investigador que liderara el trabajo, desde el inicio hasta el final y los docentes, desde las instituciones, lo acompañaban. Esta investigación produjo reflexiones, controversias y tensiones por parte de los integrantes del Nodo, puesto que no se estuvo totalmente de acuerdo en que Proantioquia y Secretaría de Educación de Medellín, hubieran contratado un experto externo, cuando en el Nodo se contaba con personas altamente calificadas para liderar dicho proceso (magísteres y doctores, docentes universitarios).

En 2010, el Nodo de Investigación fue concebido como una experiencia pedagógica que inicia como espacio de encuentro de maestros de instituciones educativas y se consolida como grupo interesado en reflexionar en torno al saber pedagógico desde la investigación de las prácticas de aula para cualificar las prácticas pedagógicas. En el grupo se empiezan a construir acuerdos de pertenencia y permanencia, se consolida una identidad propia que posibilita su organización interna. A partir de allí, se constituyó como entorno o espacio pedagógico abierto, reflexivo y democrático, al que pueden pertenecer maestros, directivos, profesionales de la educación, entre otros, en representación o no de instituciones y del que se puede participar de manera voluntaria y movidos desde el deseo, el gusto, la libertad y la autonomía. Además, se acuerda nombrar un coordinador y un responsable de hacer actas, que serán rotadas de manera voluntaria en cada una de las sesiones.

Se decide una metodología de trabajo que define los tiempos para las reuniones, (no más de dos horas), algunos instrumentos para recolectar y organizar el paso del Nodo en el tiempo, la escritura de actas pedagógicas, entre otras. En 2012 el Nodo de Investigación gana reconocimiento en capacidad investigativa, en convocatoria, iniciativa, autonomía y liderazgo para convocar a maestros y directivos de instituciones de educación primaria, secundaria y superior, tanto públicas como privadas. Por estas razones surge la idea de hacer una segunda investigación cuyo propósito seguía siendo la pregunta por el rol que cumplía el maestro en los colegios de Calidad, pero esta vez desde otra mirada: la de los estudiantes (cómo eran vistos y concebidos). El nombre de la investigación es: “Te llevo en la mira y en el corazón”, fruto de múltiples discusiones y preguntas de los integrantes de esa época. El trabajo se finalizó en 2013 y, a diferencia de la investigación anterior, los integrantes del Nodo fueron autónomos en dicha experiencia

Estas iniciativas fueron decisivas para que el Nodo tuviera espacios de reflexión dentro de la Red de gestión y calidad en torno a la necesidad de apoyar la investigación y formación de los maestros desde sus prácticas pedagógicas y se abrió un camino que más tarde es consolidado por la Secretaría de Educación de Medellín. Resultado de lo anterior, en 2014, la Secretaría de Educación, en convenio con la Universidad Pontificia Bolivariana, promueve espacios de formación en investigación, que culminaba con la formulación de proyectos y en ella participaron, en su mayoría, maestros adscritos al Nodo². De otro lado, en 2014, con la metodología en-re-dando, el Nodo participó en la cumbre por la educación “Los territorios cuentan”. Al finalizar este ejercicio, docentes y directivos docentes de diferentes niveles del departamento de Antioquia se acercaron para interactuar con las experiencias del Nodo y se produjeron dinámicas de puesta en común de saberes que continúan enriqueciendo el accionar del Nodo de Investigación de Medellín.

Una nueva puerta se abre y en el ámbito internacional se realiza el diplomado La formación del maestro y la maestra en la contemporaneidad: “prácticas pedagógicas y prácticas de sí”: una alianza entre el Nodo de Investigación -Red de gestión y calidad-, Secretaría de Educación de Medellín, Proantioquia e Instituto Federal Río Grande

Do Sul, sede Brasil –Pelotas–. Reconocer la labor docente en la contemporaneidad, mediante el encuentro de culturas y alteridades, temas que develan el ser y quehacer del maestro. Este fue el objetivo del diplomado que tenía altas expectativas y preguntas de los participantes y de los pares internacionales. Esta experiencia incrementó el reconocimiento y valoración de los maestros mediante acciones como:

- Visibilizar a los docentes del Nodo y sus investigaciones en diferentes espacios de ciudad y en el exterior.
- Participación de doctores y maestros y maestras del Nodo en la Cátedra Investigativa, organizada por Mova.
- Intervención en espacios académicos liderados por el Nodo como es el caso del diplomado organizado con Instituto Federal Sul-Río Grande, sede Brasil-Pelotas y el Curso virtual de portugués en el mismo Instituto brasileiro.
- En 2016 y hasta hoy, nace una investigación llamada “Maestros y maestras para la paz”, basada en relatos de maestros (tres de los relatos actualmente fueron convertidos en piezas musicales, compuestas por uno de los músicos integrantes del Nodo). Investigación que ha sido invitada a foros en universidades como aporte a la paz y al posconflicto.
- Invitación y participación en la Red de Investigación Escolar “RIE”.
- Visitas de docentes de otros países a instituciones de integrantes del Nodo, para compartir experiencias en contexto.
- Escritura de relatos y cartas pedagógicas de participantes del Nodo, que hoy se constituyen en los instrumentos de recolección de información.
- Publicaciones en diversos medios de comunicación.

Posteriormente, varios integrantes del Nodo, intencionalmente, decidieron que sus estudiantes intercambiaran cartas manuscritas con niños, niñas, adolescentes y docentes en formación, de Brasil y Colombia, cuyo propósito central fue conocer, con la voz de los estudiantes, las percepciones y subjetividades referidas a su vida, país, escuela, familia, sueños y deseos presentes y futuros a la vez que la inmersión en otra lengua (el portugués y el castellano).

En 2015 y hasta hoy, el Nodo empieza a viajar por las instituciones educativas públicas y privadas de Medellín, a manera de *expediciones pedagógicas*, con el propósito de escuchar, hablar, *experimentar*, *rizomiar*... Se resalta que las experiencias formativas y académicas vividas e impulsadas por el Nodo, han permitido el reconocimiento del otro maestro-maestra como sujeto de saber; encuentros que posibilitan el

2. Las diversas investigaciones de los integrantes del Nodo desde los años 2014 a 2017 se encuentran actualmente publicadas en los textos “Encuentro con-sentido pedagógico”. Mova, 2015. La Investigación en el contexto escolar. Mova, 2017, Escuela e investigación como obra, Mova, 2017.

conocimiento, el afecto, la palabra y la construcción de ciudadanía a partir del reconocimiento de distintas maneras de pensar, hacer, vivir, sentir, ser.

Imagen 1: Socialización de logros y perspectivas, Nodo de Investigación, taller en reunión plenaria de la Red de gestión y calidad educativa de Medellín. Escuela del Maestro, diciembre de 2016.



Fuente: Archivo Nodo

Memoria metodológica: Instrumentos que facilitaron recuperar la práctica

Preparándonos para el viaje. Sensibilización: Desde hace varios años en la mente de algunos integrantes del Nodo de Investigación rondaba el deseo e importancia de realizar una sistematización que reconstruyera la experiencia pedagógica vivida por los integrantes durante los años de permanencia en él. En varias reuniones del Nodo se tocó el tema, pero fue solo cuando la Secretaría de Educación de Medellín, a través de Mova, programa un curso de “Sistematización de experiencias pedagógicas” con el docente Alfredo Ghiso, cuando dos de las integrantes decidieron hacer parte de la formación, cuyo producto sería la sistematización de la experiencia del Nodo. En 2018 se concretó la idea de iniciar el viaje.

El camino del viaje colectivo. Enfoque y ruta metodológica: El enfoque de sistematización por el que el equipo de investigación optó fue la postura crítica de reconstrucción del conocimiento sobre las prácticas, es decir, el método analítico y auto-reflexivo (Cebotarev, 2003), que se utilizó en la presente investigación. Se pensó en este enfoque metodológico porque deja que los seres humanos se repiensen como sujetos sociopolíticos, éticos y pedagógicos, en este caso, y de acuerdo con (Ghiso, 2013)

Mediante ejercicios dialógicos y escriturales de recuperación, tematización y apropiación de las acciones realizadas; posibilitando, con ello, relacionar componentes teóricos, técnicos, políticos, éticos y prácticos, para comprender y explicar las necesidades, sentidos, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la implementación del proyecto educativo y con el fin de cualificar la comprensión sobre el quehacer, además de generar y potenciar un pensamiento estratégico frente a las dinámicas del contexto, que les permita recrearse en el tiempo sin perder identidad, opciones y apuestas sociopolíticas.

En otras palabras, y como lo expresaría Paulo Freire, que los docentes involucrados en el Nodo tomen conciencia de las situaciones y de las relaciones que se tejen en la realidad cotidiana de la escuela con el propósito de recuperar la conciencia crítica y la re-significación de la práctica.

Respecto a los instrumentos de recolección de información, las actas, las cartas pedagógicas, el fotolenguaje y los relatos, fueron haciendo parte de la dinámica interna e interactiva del Nodo en los años de existencia y en ellas reposaba la información para la sistematización, organización, interpretación de los datos y la posterior escritura del presente informe preliminar de investigación.

Desarrollo de la investigación. Instrumentos que facilitaron recuperar la práctica

En la planeación para recuperar la práctica, se conforma el grupo de investigación inicialmente con tres docentes, pero en el camino y, dada la exigencia de la formación, más la cantidad de información recogida durante los años de existencia del Nodo y el deseo de hacer parte de la sistematización de experiencias, se involucraron nuevos docentes que hicieron parte del curso de Sistematización,

de prácticas y experiencias, orientado desde Mova por el profesor Alfredo Ghiso. Además de los instrumentos mencionados se plantean dos preguntas orientadoras para la reconstrucción de la experiencia: ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que se evidencian en los integrantes del Nodo de Investigación durante los años 2010 a 2019 y cuál es el valor metodológico que ofrece cada una de las técnicas e instrumentos utilizados por el Nodo en sus años de existencia?

Cartas pedagógicas: Las cartas pedagógicas en el Nodo fueron concebidas como un instrumento de comunicación escrita que permiten reconstruir y tejer la praxis del Nodo, escritas en prosa, verso u otras formas de lenguaje y cuyos emisores, generalmente, escriben a otros destinatarios (maestros, maestras, estudiantes, directivos, autoridades educativas)... sujetos vinculados con la pedagogía. Comunicarse a través de las cartas pedagógicas es un ejercicio que se inicia en abril de 2009³ y en las primeras cinco misivas se cuestiona a la Red de gestión y calidad educativa del Municipio de Medellín sobre asuntos como el trabajo en red, la ruptura de paradigmas, la circulación de saberes, el avance en la investigación educativa, la cooperación entre el sector oficial y el privado, la formación, autoformación y cualificación, el intercambio y divulgación de experiencias, la incidencia en políticas públicas, el rol del maestro como sujeto político y la gestión pedagógica. Dentro del Nodo se acordó escribir sistemática y permanentemente una carta pedagógica, por lo que actualmente se cuenta con cerca de 30, muchas de las cuales han sido publicadas y aún hoy este instrumento de recolección de información sigue vigente en cada encuentro del Nodo y se han constituido en un medio para contar, construir, compartir, reflexionar, leer, saber, debatir, politizar y repensar la educación y la práctica pedagógica como la posibilidad de crítica y transformación social. A continuación, se transcriben unos apartados de las cartas pedagógicas (CP.E):

(...)He aquí el reto fundamental: ¿Hasta dónde el maestro conoce el contexto, el entorno que hizo y hace posible a sus estudiantes? Sin su conocimiento no será posible para el maestro cumplir con su rol de acompañamiento pedagógico ya que el entorno social es el determinador de cada uno de los componentes del ser, de cada uno de sus estudiantes. Yo seré creíble para mis estudiantes cuando mis acciones como maestro sean creíbles para ellos y cuando ellos

sean a su vez creíbles para mí. Deberá entonces crearse una correspondencia mutua capaz de cruzar los límites de lo cotidiano hacia una dimensión afectiva, ineludible desde el punto de vista de lo puramente humano... (CP.E.1, 2018)

(...) En mi labor quiero ser maestra y, por eso, antes de comenzar mi quehacer, pido a Dios sabiduría y prudencia para hablar y para actuar porque cuánto bien se hace con una sabia palabra llena de amor y cuántas ilusiones se pueden destruir con gestos, palabras, cuestionamientos desafortunados o frustrantes" ... (CP.E.2 2017). Un maestro, es un escultor que pule con paciencia, dedicación y amor las habilidades de sus estudiantes, convirtiéndolas en una obra de arte... (CP.E.3, 2017)

Imagen 2: Lectura carta pedagógica I.E Pedro Octavio Amado en reunión del 9 de febrero de 2018.



Fuente: Archivo Nodo

(...)Por ahora, y como se puede observar, la intención de esta carta pedagógica solo es dejar instalados ciertos cuestionamientos y algunos elementos de análisis para tener presentes en el momento de abordar y diseñar programas, proyectos y estrategias de intervención interinstitucionales e interdisciplinarias, para la enseñanza y el aprendizaje de procedimientos y prácticas ciudadanas basadas, como lo propone el sociólogo Zygmunt Bauman, en la libertad, la

3. Este ejercicio epistolar lo inicia en abril de 2009 el profesor Alfredo Manuel Ghiso y, posteriormente, en el 2015, el Nodo adopta esta metodología que entra a complementar las actas.

autonomía y responsabilidad, que conlleven hacer frente a “la ceguera moral actual, a desterritorializar el miedo” que nos paraliza, a seguir conservando la esperanza y a no tener miedo a los desafíos que se nos propone”... (C.P.E.4, 2014)

(...)Permítanos dirigir a ustedes unas cuantas líneas en tiempos en los que se nos ha vuelto difícil mirarse, detenerse, observar, conversar...y, al tiempo, agradecerles por ser la motivación para que nuestra voz, a través de la palabra escrita, pueda entrar en conversación con ustedes...Sin duda, los ritmos acelerados, el lenguaje eficientista y productivo, que a unos nos agobia y a otros nos captura, no obstante, les convocamos a pensar por un momento en cada uno de ustedes, en su ser de maestros ¿por qué eres maestro? ¿Qué te constituye o, mejor aún, ¿quién es el maestro o la maestra?... (C.P.E.5, 2017)

Como se puede evidenciar la carta pedagógica en este contexto específico de la experiencia del Nodo:

Adquiere y recobra el carácter de lo humano, de lo real, de lo tangible, de lo que atraviesa, siente, piensa, vive, disfruta en la cotidianidad del quehacer del maestro y la maestra, de aquello que en otros discursos del ‘deber ser’ no tendría cabida o validez porque no está enmarcado en el ideal de escuela y de maestro (a) que nos han fundado. (Hincapié y Henao, 2018, Párr, 10)

En ellas se evidencia una tensión permanente entre teoría y práctica y entre las diversas cosmovisiones de la educación y la pedagogía.

Las actas de reuniones de Nodo: Las actas se entienden como instrumento de recolección de información que permite la reconstrucción de la práctica dentro del Nodo. Son documentos para grabar la historia, en ellos se evoca la memoria, la reafirmación de compromisos, la validación de las apuestas, decisiones, consensos o disensos y los sueños que se trenzan en cada encuentro. Desde sus inicios los integrantes del Nodo de Investigación han realizado registro en actas o “protocolos”. De igual forma, fueron entendidas como un ejercicio de escritura y compromiso con los presentes y ausentes para que sigan en contacto con los encuentros y se reafirme el nosotros, siempre diverso, como la forma de escribir, redactar, detallar el acta, con un esquema mínimo con el detalle, extensión y estilo particular de quien le da vida; sin dejar de lado el esquema básico preestablecido por los integrantes. Aquí apartes de algunas de ellas:

Tabla 1: Comentarios de algunos apartes de las actas de reuniones del Nodo de Investigación

Acta 12/11/2015	Acta 28/07/2016	Acta 21/02/ 2019
En ella se observan diversos momentos: uno de acogida, (saludo, carta pedagógica, acompañamiento en duelo); otro de retos y compromisos, socialización de prácticas pedagógicas e investigación acerca de la responsabilidad social de ciudad y condiciones de diversidad, pasantías y formación de maestros; ingresar el Nodo a Colciencias, visibilizar las investigaciones y reflexiones; trabajar en la ética de cuidado-competencias ciudadanas; trabajo cooperativo con otros nodos; retomar espacios de ciudad, situación legal de docente investigador en la escuela y el control que ejercen los rectores; aportes a la política pública y documento sobre la propuesta educativa que necesitaba Medellín, enviado al alcalde electo Federico Gutiérrez.	Se registra momento de otredad (saludo y carta pedagógica acerca de la necesidad de trabajar los sentimientos en los estudiantes); momento de socialización de prácticas pedagógicas. Investigación “Las estrategias de aprendizaje en niños de primaria”; retos y compromisos [comunicar resultados de investigaciones por varios medios; formación de docentes; curso de portugués con universidad de Brasil; reflexión en torno a la paz. Investigación Maestros y paz; participación y corresponsabilidad de doctores del Nodo en formación de docentes de la ciudad, búsqueda y acercamiento internacional del Nodo; reflexión de los docentes como seres sociopolíticos.	Momento de encuentro con el otro y la otra (saludo y carta pedagógica); momento de retos y compromisos asumidos (avances investigación Maestros para la paz) y su participación en Mova, en CEID de Asdem, y en otros tejidos y realidades. Coloquio de la Universidad de Antioquia como experiencia sensible que muestra la manera de tejer con otras estéticas como, por ejemplo, la sonoridad-música y también como apuesta política; revisión de instrumentos para los Premios “Ser Mejor”; toma de un nuevo espacio de ciudad, espacios de trabajo en Mova, entre otros asuntos como repensar el Nodo como un movimiento de docentes con personería jurídica.

Fuente: Elaboración propia

En dichos registros se evidencia nuevamente a un maestro que piensa en su formación personal, que reflexiona sobre sus prácticas pedagógicas y se concibe como ser sociopolítico que cumple un papel transformador en la escuela a través de procesos de investigación-acción, comprometidos con la incidencia en las políticas públicas educativas de Medellín. Un colectivo que se piensa en comunidad, trabaja cooperativamente y comparte experiencias sensibles para reinventar las formas de hacer educación. Se observa, además, un grupo de maestros que desea conocer y compartir experiencias pedagógicas en otras latitudes.

El fotolenguaje, los relatos y los comentarios de los participantes respecto a las preguntas: ¿Qué ha significado para ustedes la pertenencia al Nodo de Investigación y qué sentido le dan a la visita a las instituciones educativas?⁴ Son técnicas narrativas que posibilitaron la reconstrucción de la identidad del Nodo de Investigación. Desde sus inicios se hicieron registros fotográficos que permiten recuperar la memoria y hacer uso de las imágenes para recrear los acontecimientos, vivencias y sentimientos de los sujetos. La fotografía ha facilitado recuperar la memoria de sujetos y entornos, además de evocar recuerdos, momentos y espacios significativos. En este caso, se hace referencia a las instituciones educativas públicas y privadas que fueron visitadas por el Nodo de Investigación desde 2015.

El relato es una técnica descriptivo-narrativa en la que los sujetos participantes hacen una construcción de identidad que da sentido a las acciones y a los eventos vividos, para profundizar en la identidad del grupo. La finalidad de la implementación de esta técnica radicó en la reconstrucción de las experiencias vividas por los participantes, acerca de las motivaciones individuales y colectivas que les ha llevado a hacer parte de este grupo y de su permanencia, lo que ha significado para cada uno las experiencias vividas en el Nodo (las visitas a las instituciones educativas, la dinámica interna) y otros asuntos de interés que dan cuenta de varios puntos comunes de convergencia, de sinergia, de conexión que le dan identidad al colectivo o, por el contrario, de divergencia.

Se trata, según Ricouer (2008) de: “Crear una identidad narrativa que se construye y reconstruye a través de los relatos que dan sentido a las acciones, a los eventos vividos, restituyen un sentido global a un curso inevitablemente caótico de una existencia siempre enigmática” (p.30). De allí deviene, según (Bruner, 1991; Gergen, 2007; Ricoeur, 2000; Riessman, 2008; Ankersmit, 2000; Rorty, 1998; Kreiswirth, 1992) citados por Martínez, y Montenegro, (2014) la importancia de esta construcción discursiva-narrativa para explicar los acontecimientos identitarios de los seres y grupos humanos:

4. Estas preguntas surgieron como ejercicio complementario de la sistematización de la reconstrucción de la práctica del Nodo, que se empezó a llevar a cabo dentro del curso de Investigación que dirige actualmente el maestro Alfredo Ghiso. Una vez obtenidas las respuestas se construyó una tabla para cohesionar los conceptos de los maestros con la información que arrojaron las actas, las cartas pedagógicas y los relatos, entre otros, que dieron cuenta de las prácticas, a saber: prácticas reflexivas, políticas y estéticas.

(...) El Nodo es un espacio sincrónico y asincrónico de reflexión, argumentación, duda y discusión de realidades educativas a través de la investigación. Es una puerta al diálogo de saberes y experiencias que legitiman el rol docente como actor presente en la transformación individual y social⁵. (P1, 2018)

En el Nodo confluyen y son celebradas las diferencias. Aquí, nos encontramos personas de diversas posturas, apuestas, cargos, disciplinas, instituciones públicas o privadas, aquí podemos estar todos los que queremos encontrarnos desde lo que cada uno es sin artificios, pretensiones o prevenciones. Este punto de encuentro es algo que se ganaron los docentes y solo permanece porque en el corazón de cada docente que integra el Nodo así lo decide. Nadie obliga a nadie, estamos a pesar de... (P2, 2018)

(...) El Nodo para mí es la oportunidad de encuentro con otros seres humanos que, al igual que yo, creemos en la educación como parte de la solución a las necesidades, demandas y situaciones humanas. (P3, 2018)

(...) Nos convoca la corresponsabilidad con nosotros mismos y con los otros y otras, la apuesta ética. “Nos encontramos en el afecto, desde la identidad que hemos ido configurando como equipo, como amigos, como profesionales, como personas comprometidas con una sociedad ... (P4. 2018)

(...) En el Nodo de Investigación hay apuestas políticas claras, una de ellas es validar y autorizar a la pedagogía, al maestro, la escuela y la educación como escenarios de incidencia y transformación (P5. 2018)

5. Con el nombre de Comentarios de los participantes del Nodo, se entienden aquí las reflexiones que se han hecho sobre diversas temáticas, en este caso se ha indagado sobre el sentido que ha tenido el Nodo para cada uno de sus participantes y lo que ha significado para sus integrantes las visitas a las instituciones educativas, y las distintas intervenciones. Sobre estas temáticas se citarán en el orden de aparición de los participantes a más de la fecha en la que se planteó la reflexión y el número del encuentro, en el primer caso y con la convención (P1, 2018), a saber, participante 1, fecha, el número del encuentro es el 3, correspondiente a la reunión del 24 de mayo en Mova y el entorno en el que se llevó a cabo dicho ejercicio. Para el segundo caso, esto es, la visita a las instituciones educativas, se enumerarán los participantes con la fecha 2019. La pregunta se planteó en el mes de junio mediante encuentro virtual.

Los comentarios de los participantes sobre las dos preguntas planteadas, permitieron comprender que el Nodo de Investigación se ha constituido en espacios de reflexión y argumentación pedagógica en los que el reconocimiento y respeto por el otro y la otra cobran vida como algo fundamental en el colectivo que lo integra. También, se observó una tendencia narrativa que da sentido a la apuesta política del Nodo y es concebido como espacio de transformación y corresponsabilidad social.

Lecciones aprendidas: Al revisar los documentos que dan cuenta de la memoria del Nodo, se encontró que, en los discursos de los maestros y otros sujetos participantes, afloran prácticas o lecciones aprendidas que más adelante, en la sistematización general, se podrían constituir en categorías de análisis. Veamos:

Prácticas de encuentro en el Nodo: una oportunidad para el reconocimiento-acogida, proxémica y resignificación del otro: la otredad

Desde una mirada sociológica, el Nodo es sentido por sus integrantes como espacio para la proxémica, la acogida y sus implicaciones afectivas, para compartir la vida, pensarla y transformarla desde la pregunta por el yo, por el nosotros, por los espacios que habitamos, por las escuelas, por la educación. La voz de un maestro o maestra, su pregunta, interés, cuestionamiento, lucha, duda, temor, puede ser la voz, la palabra, el gesto, la inquietud, la lucha que nos representa como colectivo. Esas voces que tienen lugar porque se privilegia la escucha, la comunicación, la palabra, la confianza y se reconoce al otro y la otra en su humanidad.

Y es que reconocer a ese otro como un igual, con su valía, debilidades y fortalezas, es algo que, en un espacio como los encuentros pedagógicos propios del Nodo de Investigación, se ha convertido en un *modus vivendi*, evidenciado en una relación dialógica colectiva que ofrece como resultado la interacción, la afectividad, la acogida. Es quizás esta fenomenología uno de los factores que han hecho que la mayoría de los integrantes del Nodo permanezca por largos años en este espacio vital, le encuentren sentido y agrado a cada encuentro y sientan que estar allí reconforta el “*ser de maestro*”.

Categorías como identidad, diversidad, otredad y alteridad, aparecen conectadas lógicamente en los discursos de los maestros. En esta perspectiva, Fernández Olaya, en uno de sus textos retoma a Emmanuel Lévinas, quien planteó un amplio marco teórico para explicar el concepto de alteridad y centra su pensamiento ético en el dar el lugar y “el reconocimiento a ese otro, en tanto otro y no como lo otro de mí”. En esta dirección Sartre centra su mirada en la comprensión de la existencia, vista desde la mirada del otro. En la tercera parte del capítulo del libro “El ser y la nada” se afirma que: “se obtiene la certeza de la existencia del prójimo y que el vínculo con ese otro es una relación de ser a ser, por lo que la existencia del otro no es una probabilidad”. Por tanto, se producen en el Nodo encuentros de maestros subjetivados que, como producto de sus articulaciones, potencian el ser, el convivir y el saber del maestro para proyectarse como líder de su propia existencia y de otras vidas inmersas en el mundo de la educación.

De allí que el diálogo actúe como un eje medular en dos sentidos: de una parte, como pretexto para que el docente comunique lo dicho en otros espacios y, de otra, para que desde esta interacción aflore la voluntad y esperanza de poder comprenderse a sí mismo y, de igual forma, entender a su congénere (Jaramillo, Murcia y Napoleón, 2014). En esencia, lo que emerge sublimemente en los integrantes del Nodo es la visibilización y resignificación del yo y del nosotros, a través de los discursos y prácticas.

Prácticas reflexivas

Preguntas como: ¿Frente a cuáles realidades estamos educando? ¿Cuáles son las realidades culturales, familiares, sociales y los fines u objetivos que se traza la educación actual? ¿Cuál es mi rol como maestro? ¿Qué tenemos? ¿Qué es lo que está permaneciendo en la educación que está quedando rezagado frente a las realidades? ¿Por qué mis estudiantes no aprenden? ¿La investigación en el aula permite transformar la educación?, entre otros, son cuestionamientos reflexivos que se hacen permanentemente los integrantes de Nodo de Investigación.

Con este prisma se denota en los docentes del Nodo una práctica reflexiva que funciona como metodología de formación en la que los elementos principales de la partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre su práctica. “Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber

teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y la mejora de la tarea docente” (Domingo, 2012, s.p).

Desde el Nodo de Investigación se ha realizado investigación formativa que ha propiciado los espacios de encuentro entre maestros para hacer de la labor docente un espacio para contar, construir, compartir, reflexionar, leer y saber. Tales prácticas reflexivas se han convertido en el laboratorio para pensar el acto pedagógico, para mirarse, autoevaluarse, priorizar o descartar experiencias, valorar y retomar aquellas que dan sentido al hacer cotidiano de la escuela, profundizar sobre el contexto, sus necesidades, hacia dónde se dirigen los intereses de las comunidades para entenderlas y plantear estrategias que permitan trascender el mero acontecer de la escuela. El siguiente texto da cuenta de este tipo de práctica reflexiva:

El Nodo es el espacio de conexión entre docentes que, como seres sociopolíticos y desde los escenarios educativos, posibilitan la reflexión y contribuyen a la formación de otros sujetos que cada día reinventan las formas de vivir, comprender y conocer el mundo para continuar transformando sus formas de pensar, ver, sentir y vivir la vida, desempeñar... ayudar a... servir para... ser... en definitiva construir una sociedad menos elemental, inmersa en el colectivo pero consciente de las esferas del ser humano y la diversidad de aspectos que se entrecruzan para hacer que estas prácticas tengan sentido en el diario vivir porque el ser maestro comienza desde que se establecen relaciones dialógicas en torno a un asunto que nos convoca en común, pero, más allá de dicho asunto, éste, tiene sentido cuando se convierte en voz entre otros, toca los sentires y se instaura para hacerse acto, palabra y cultura. (Act. 31/03/2016)

Prácticas políticas y estéticas

Las prácticas pedagógicas cimentadas en apuestas políticas y estéticas que se gestan dentro del Nodo de Investigación y que teje con diferentes escenarios de ciudad son formas de elevar la voz del maestro y la maestra en el escenario público para narrar formas de SER para ser con Otros. En dicho sentido la política se entiende, en términos de Rancière, citado por Ghilini (2015), como:

(...) ‘El encuentro de dos procesos heterogéneos’. Estos procesos son: el gobierno, la organización de los hombres en comunidad y la distribución

jerárquica de posiciones y funciones -que el autor denomina como ‘policía’, lo político es el escenario donde se encuentran esos procesos heterogéneos. (p.142)

Es así como cada maestro y maestra del Nodo escribe una forma de hacerse maestro, maestra, en permanente aprendizaje; sus prácticas cotidianas en la escuela toman un matiz diferente en el que se proponen, promueven y lideran “pequeñas acciones” que transforman realidades, esto es, apuestas estéticas. Ejemplo de ellas: liderazgo en apuestas desde la lectura como escenario de libertad y construcción de posibilidad; el descanso escolar y el juego como construcción de convivencia y paz; el trabajo en equipo de los maestros como eje fundamental para el aprendizaje de niños y niñas; la investigación como pilar del aprendizaje e inherente a la educación; las voces de los maestros desde una apuesta por el reconocimiento y el aprender en vivo desde las diversas posibilidades del arte, la literatura o la cotidianidad.

De igual manera, el Nodo teje sinergia con Secretaría de Educación, en particular con Mova, al tener como bandera la investigación para ser y hacerse maestro, maestra en el día a día y es así que apuesta por socializaciones estéticas de la investigación “Maestros para la paz” en la que el relato, la música y el performance hacen aparición para ser estéticamente políticos desde lenguajes diversos y heterogéneos. El horizonte continúa abriéndose a cada paso que se dé como maestro, maestra en una relación política, estética, ética, afectiva, de reconocimiento, de encuentro y de caminar juntos como Nodo de Investigación; no existe un punto de llegada diferente que tocar cada corazón, cada humanidad con la que se interactúe, cada niño, niña, joven, cada familia. En última instancia, se trata de un tejer constante con cada ser que en nuestro camino se disponga a ser hilo, urdimbre, nudo, trama, tejido del nosotros.

Referencias

- Cebotarev, E. (2003). El enfoque crítico: una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 1(1), 2-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77310105>
- Domingo, A. (2012). *Qué es la Práctica reflexiva*. Recuperado de <https://practicareflexiva.pro/que-es-la-practica-reflexiva/>
- Fernández, O. (2015). Lévinas y la alteridad: cinco planos. *Brocar*, 39, 423-443. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/brocar/article/view/2902/2635>
- Ghiso, A. (2006). Prácticas generadoras de saber. Reflexione freirianas en torno a las claves

- de la sistematización. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 23, 39-49. Recuperado de <http://ceaal.org/images/documentos/lapiragua23-1.pdf>
- Ghiso, A. (2013). *Nociones de sistematización*. [Diapositivas de Powerpoint].
- Ghilini, A. (2015). Una aproximación a la política desde la perspectiva de Ernesto Laclau y Jacques Rancière. *Revista Opción*, 31(78), 138-144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/310/31044046009.pdf>
- Hincapié, C. y Henao, G. (2018). *Matices, alcances y horizontes de las cartas pedagógicas*. Recuperado de <https://www.magisterio.com.co/articulo/matices-alcances-y-horizontes-de-las-cartas-pedagogicas>
- Jaramillo, D. y Murcia, N. (2014). Hacia una Pedagogía del encuentro: apuesta por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones U.C.M*, 14 (24), 142-149. Recuperado de <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/28>
- Martínez, A. y Montenegro, M. (2014). La producción de narrativas como herramienta de investigación y acción sobre el dispositivo de sexo/género: Construyendo nuevos relatos. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 111-125. Recuperado de <https://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/1206>
- Sartre, J. (1989). *El ser y la nada*. Buenos Aires: Losada.



Prácticas y experiencias docentes en las matemáticas

Aprendiendo matemáticas en el contexto y aplicadas a la cotidianidad

Esther Lucía Duque Restrepo

Introducción

He sido docente por más de 40 años, tiempo en el que he promovido la superación profesional, el mejoramiento de la práctica pedagógica y la construcción de un ser humano dispuesto a transformarse para entender y enfrentar los retos de cada día. Los primeros años los trabajé con básica primaria y preescolar, época de la que tengo los mejores recuerdos, en especial por la alegría, espontaneidad, capacidad de asombro e inquietud que demuestran los niños por comprender todo lo que les rodea, además por la facilidad de realizar al mismo tiempo mis estudios de pregrado en la Licenciatura de física y matemáticas, en la facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Terminado el pregrado, comencé a trabajar en la secundaria en matemáticas, física y ciencias naturales; observé en los estudiantes desmotivación y pérdida de esas actitudes que llevan a aprender con alegría, con gusto y con amor. Inicié así un recorrido por varias instituciones educativas en distintos lugares con contextos muy diversos, trabajé con otras asignaturas y grados y sentí la necesidad de nuevas estrategias para llegar a los estudiantes.

En el año 2010 inicié mi labor en la Institución Educativa Ángela Restrepo Moreno (IEARM)¹, que se encuentra ubicada en el Corregimiento de San Antonio de Prado, del municipio de Medellín. San Antonio de Prado está localizado al suroccidente de Medellín, no hace parte de la periferia urbana de la ciudad, puesto

1 En adelante IEARM corresponde a Institución Educativa Ángela Restrepo Moreno.

que se interpone el Corregimiento de Altavista y se debe atravesar el municipio de Itagüí para llegar a él. Es una región altamente poblada con características sociales, culturales y económicas muy heterogéneas.

Mi traslado para la Institución Educativa fue gestionado desde la Subsecretaría de Educación de Medellín con el fin de apoyar la formación en investigación en los estudiantes como un reconocimiento y homenaje a la Dra. Ángela Restrepo Moreno, reconocida científica en el campo de la microbiología, quien es la mentora de esta institución. En ese entonces me nombraron para el área de ciencias naturales.

En 2016, la Institución implementa algunos cambios en las asignaturas y elimina una plaza en ciencias naturales, en este caso, en la que yo laboraba. En el mismo momento se requiere un profesor de matemáticas y gracias a que cumplía con el perfil requerido, de acuerdo con lo establecido por la oficina de Recursos humanos de la Secretaría de Educación de Medellín, me reubican en el área de matemáticas. Volver de nuevo a las matemáticas me llenó de energía para realizar cambios en mi forma tradicional de trabajar y con deseos de orientarla con estrategias aprendidas desde la investigación.

Entonces comprendí que mi objetivo era hacer que los estudiantes conocieran, trabajaran y entendieran las matemáticas; recuperar en ellos el gusto y la motivación por aprender a usarlas en su vida cotidiana: en el hogar, en la cocina, en la naturaleza, en el comercio, en el cuerpo humano, en fin, la idea era volver las matemáticas amigas inseparables de todas las acciones que realizaran en el día a día.

Inicié desde el 2016, con los grados octavo y un grado noveno, a proponer situaciones que fueran de la cotidianidad y aplicadas en su contexto y encontré algunos estudiantes que se motivaron más a estos llamados y en diversos temas: en especial lo hicieron por aspectos del hogar, la gastronomía y el comercio.

En este primer intento, observé que los estudiantes empezaron a inquietarse con las situaciones de la cotidianidad, aclararon y aprendieron aspectos de las operaciones básicas que les facilitan entender el álgebra y estar ubicados en su contexto, buscaron soluciones para aplicarlas a los conocimientos que adquirirían sobre temáticas como variables, gráficas, ecuaciones y situaciones-problemas, entre otros. Recuerdo que ese año uno de los temas estaba relacionado con el costo que implicaba para una familia la manutención de un joven de grado noveno que estudiara en la IEARM.

En octavo se plantearon temas como las medidas de los ingredientes en las distintas recetas culinarias y cómo se desenvolvían las actividades comerciales en San Antonio de Prado.

A partir de este momento comencé a planear actividades con el fin de que los estudiantes interactuaran con su contexto, conocerlo y aplicarlo en conceptos matemáticos con situaciones del día a día, para mejorar y comprender algunos conocimientos básicos. He ido compartiendo las prácticas con mis compañeros de área para evaluar sus resultados en los aprendizajes de los estudiantes.

El objetivo de este escrito es que otros docentes puedan ajustarlo y aplicarlo también a su contexto. En la actualidad es necesario aumentar y fortalecer el gusto por las matemáticas en los estudiantes de grados inferiores de la secundaria, al mismo tiempo los docentes podemos reconocer la importancia de incluir en nuestra planeación situaciones cotidianas que despierten el interés de los jóvenes como, por ejemplo, la interacción con el comercio, los gastos personales y del hogar, además de propuestas lúdicas que expliquen de manera sencilla conceptos matemáticos. Es así como esta sistematización da cuenta de una ruta para acercar a los estudiantes al conocimiento matemático, desde metodologías que sean más agradables.

Inicios de la experiencia

En 2017 me asignan las áreas de matemáticas e investigación de los grados sexto. Quería continuar con el objetivo propuesto desde el año anterior que era replantear mi trabajo y trabajar las matemáticas a partir de actividades cercanas al contexto de los estudiantes y aplicadas a su cotidianidad. Pensé en el comercio como el tema para interactuar con los niños y padres de familia, por lo tanto, empiezo a proponer actividades desde el aula con el propósito de:

- Reconocer puntos del comercio en San Antonio de Prado (SAP) y determinar las zonas de mayor comercialización.
- Caracterizar los puntos de abastecimiento de los pobladores y su calidad.
- Analizar aspectos que influyen en los costos de los productos de la canasta familiar, por ejemplo: ¿Cuándo y cuánto hay que desplazarse en el corregimiento? ¿Cuánto cuesta desplazarse por fuera del Corregimiento?-

- Operaciones y cálculos matemáticos necesarios para encontrar explicación a los datos hallados.

Los estudiantes cursaban los grados 6°1 y 6°2 en la IEARM, con edades de 11 y 12 años, interesados por las aplicaciones que tienen en nuestro medio las matemáticas y en conocer aspectos del Corregimiento, especialmente en el tema del comercio (Imagen 1).

Inicialmente, la actividad fue propuesta a todo el grupo, como parte de las acciones que se plantean desde las clases para ampliar o mejorar conceptos matemáticos.

Imagen 1: Mapa del corregimiento San Antonio de Prado



Fuente: Estudiantes grado 6

Con los estudiantes se estableció que el contexto son todos aquellos elementos que se encuentran alrededor e involucrados en distintos **acontecimientos** o situaciones ya sea de manera simbólica o física, teniendo en cuenta el tiempo y el espacio en los que se desenvuelven y la cotidianidad es todo aquello que ocurre diariamente o en forma habitual o frecuente. Algunos padres de familia formaron parte del grupo con los estudiantes, los apoyaban y acompañaban en algunas de las actividades.

Se organizó un grupo o semillero de matemáticas extra clase, con estudiantes que mostraron mayor interés por estas actividades, lo que fue enriqueciendo la práctica y llevándola al campo de la investigación. Con el aporte de este semillero las prácticas tomaron forma de un proyecto de investigación que articulaba distintas asignaturas y necesitaba del apoyo de otros docentes.

Se dieron transformaciones en las actividades que implicaban asumir otros pensamientos matemáticos que facilitaron aclarar conceptos de uso cotidiano en el comercio.

He pensado que trabajar desde el contexto y con la cotidianidad cambia en los estudiantes su forma de presentarse en algunos lugares, no solo para ir más allá del trabajo teórico en el aula, sino para buscar ambientes pedagógicos y de aprendizaje, de tal manera que lo que aprendan les sirva para su día a día, los motive e inquiete por el saber y puedan asumir una actitud más crítica hasta que puedan profundizar en distintas ramas del conocimiento.

Claves conceptuales que orientaron la experiencia

La tendencia actual en las políticas nacionales e internacionales están dirigidas al fomento de la educación con base en tres principios:

- Acciones educativas en las que se tenga en cuenta el contexto de los estudiantes y sus actividades cotidianas.
- Programas educativos a partir de lo que conocen y saben hacer los niños y jóvenes para favorecer el aprendizaje.
- Propuestas educativas que deben partir de la heterogeneidad de los educandos (OCDE, 2016).

Dewey (1925) concibe que el estudiante va a la escuela a hacer cosas y les dan más importancia a las acciones que a la teoría porque buscan una educación vivencial. Por esto, las matemáticas deben volverse un asunto de vida y cada vez que la aplicamos en un grupo, sea de niños, jóvenes o docentes, se mejora, se dan nuevas variaciones y hasta puede ser utilizada en otras asignaturas.

Jean Piaget, psicólogo suizo de principios del siglo XX, citado por Cárdenas (2011), opina que los estudiantes construyen sus propios esquemas de conocimiento a partir de sus experiencias previas y actuales.

Para Paulo Freire, educador brasileño de mediados del siglo XX, los estudiantes necesitan cuestionar para crear y re-crear para participar activamente en su propio aprendizaje (Santos, 2008).

Paul R. Pintrich, psicólogo estadounidense de mediados del siglo XX, citado por Montero y de Dios (2004), defendía que una escuela orientada hacia el dominio de temas enfocará el plan de estudios y las tareas académicas de tal manera que promueva el valor y el interés que el alumno tenga sobre el aprendizaje. Se puede hacer esto alentando el uso de tareas reales y significativas que conecten el contenido del plan de estudios con problemas del mundo real, conocimientos previos y experiencias de los alumnos.

Los educadores actuales rechazan la enseñanza clásica basada en la lección magistral del profesor, tampoco están de acuerdo con la competencia entre estudiantes por las calificaciones, el uso excesivo de la memorización y el dominio de la clase por parte del profesor. Por eso defienden el protagonismo del estudiante con la toma de decisiones propias, actividades de resolución de problemas o proyectos de trabajo y planificación cooperativa.

La Unesco proclamó el año 2000 como año internacional de las matemáticas con el propósito de solucionar situaciones de fondo en la escuela, para que el estudiante pudiera encontrar ese acercamiento de esta ciencia que se convertía en la base de otras ciencias: la tecnología de las comunicaciones y del tratamiento de imágenes, la revolución informática, las nuevas metodologías de análisis de los mercados financieros, los avances en el tratamiento de grandes masas de datos, la moderna tecnología de escáner, los procedimientos sofisticados de predicción meteorológica, los modelos que explican la evolución de las poblaciones de seres vivos o predicen la disponibilidad de recursos materiales, no existirían sin los decisivos avances que se han producido en la investigación matemática a lo largo de la segunda mitad del siglo XX.

La construcción colectiva en la enseñanza y aprendizaje aparece en casi todas las actividades como elemento fundamental, convirtiéndose en la forma en la que los estudiantes aprenden a partir de un trabajo colaborativo en torno a un contenido por cuanto las actividades se vuelven un medio para aprender y un objeto de aprendizaje.

Esta construcción colectiva de aprendizaje lleva a mejorar los conocimientos sobre el tema y a hacer pensar al estudiante sobre su contexto, sus necesidades e intereses (Herrero y Álvarez, 2000).

Como forma también de acercamiento a los conocimientos aplicados al contexto se sugieren las comunidades de aprendizaje que permiten la participación de personas adultas en las distintas actividades, en nuestro caso, los padres de familia, acudientes o hermanos, como una estrategia de educación inclusiva que puede responder a las necesidades particulares de la institución, pues vincula en el mismo ambiente educativo a estudiantes con dificultades de aprendizaje, a los niños y niñas que presentan alguna discapacidad, a los inmigrantes y a los que provienen de otras culturas, lo que brinda mejorías para toda la comunidad ya que repercute en la calidad de la enseñanza de todos y todas, mejora la convivencia y desarrolla una transformación personal hacia la solidaridad (Ortega, 2006, citado por Gómez, 2011; Beltrán, Martínez y Torrado, 2015).

Estoy convencida de que es oportuno usar la investigación como estrategia para formar en las matemáticas. La corriente pedagógica más clara de este modelo de enseñanza moderna es el constructivismo, creada por Ernst von Glasersfeld (1917-2010), quien plantea la necesidad de entregar al estudiante herramientas (diseñar andamiajes) para crear sus propios procedimientos y resolver situaciones problema (Serrano, Tejero et al, 2011).

Esta experiencia se apoya, además, en postulados de Ausubel (1976), quien afirma que el aprendizaje debe ser significativo; en Unidades de aprendizaje potencialmente significativas, por Moreira (2006), el Ciclo de aprendizaje de Jorba y Sanmartí (1996). Basada en saberes previos que incentivan la indagación, luego, introducción de nuevos conocimientos a través de la experimentación y realización de actividades. A partir de ello, elaboran gráficas, visualizan los procesos en forma individual y grupal y se permite equivocarse, corregir, confrontar a sus compañeros y apropiarse de la conceptualización de la temática para llegar a la síntesis de nuevos conocimientos.

Un acercamiento al contexto desde las matemáticas

Comencé con un descubrimiento de lugares del comercio y pedí a los estudiantes que, solos o acompañados de alguien mayor en la familia, hicieran un recorrido por los alrededores de la casa, observaran y describieran lugares diferentes a viviendas familiares

como tiendas, restaurantes, almacenes, cacharrerías, ferreterías, zapaterías, colegios, escuelas, jardines infantiles o guarderías, centros odontológicos o de salud, peluquerías, gimnasios, templos religiosos... en fin, todo tipo de espacios comerciales y sociales.

La propuesta fue hacer una especie de censo por barrio y recopilar información como los nombres y las direcciones, en fichas bibliográficas, además describir los lugares del comercio, cercanos a su vivienda, registrar la ubicación, el nombre y el tipo de servicio o productos que ofrecían y podrían, en determinado caso, generar gastos relacionados con la canasta familiar: alimentos, vivienda, vestuario, salud, educación, cultura, diversión y esparcimiento, transporte y comunicaciones; bebidas, cigarrillos, artículos de aseo y cuidado personal, joyería y otros elementos personales.

Me sorprendió ver que la mayoría de los estudiantes presentó la actividad en las fichas según el barrio, con los datos de los lugares más importantes, entonces se podían complementar entre ellos porque varios vivían en la misma zona y coincidían con algunos de los lugares. Otra situación especial o tal vez normal por ser aún tan niños, es que algunos padres de familia se fueron involucrando con la recolección de datos en el barrio: acompañaban a sus hijos, tomaban fotos y enviaban información por el WhatsApp o en forma física. Uno de ellos, hasta nos consiguió un directorio comercial (Imagen 2).

Encontré que algunos estudiantes no vivían propiamente en San Antonio de Prado, sino en Itagüí, en el barrio San Gabriel. Aprendieron de ubicación e identificación de lugares, direcciones y, luego, los simbolizaron en el plano cartesiano. Algunos decían: “...esta actividad nos permitió vernos más ubicados en nuestro barrio, reconocimos direcciones y encontramos lugares que nunca habíamos visitado”.

Empecé a realizar aplicación de conceptos matemáticos: les propuse reunirse por grupos, según el barrio, para tabular la cantidad de lugares comerciales y de servicios, revisar la ubicación geográfica de los barrios (zona urbana) y plantear preguntas hipótesis y variables de un aspecto determinado, que estuviera en relación con los espacios encontrados. Con los datos obtenidos en estas actividades iniciales, aplicaron conceptos matemáticos relacionados con los números naturales, coordenadas, ubicación en el plano cartesiano, distancias y estadísticas.

Esto nos lleva a concluir (a los estudiantes y a mí) que esta población estudiantil, en su mayoría, vivía en El Limonar 1, como se evidencia en la Tabla 1.

Imagen 2: Infografías comercio de San Antonio de Prado



Fuente: Estudiantes de grado 6

Tabla 1: Cantidad de estudiantes que habitan en la localidad

Localidades	Cantidad de estudiantes que habitan en la localidad*
Limonar 1	9
Rosaleda	4
Manguala	1
San Gabriel	1
La Pradera	1

Fuente: Fichas que se tienen como evidencias de 6º1

Resalté la importancia de conocer a profundidad los locales comerciales que hay en el sector y saber cómo son las ventas y distribución de productos e, incluso, tener un conocimiento de cuáles eran las necesidades de ese lugar.

Pude evidenciar, además, que los estudiantes tomaron nota de cada local comercial que se encontraba en un área definida de los sectores del Corregimiento y averiguaron cómo se maneja la comercialización de productos. Para realizar la indagación sobre las formas de trabajo en el comercio se utilizó la metodología que emplean los distribuidores y tenderos, en la que se aplicaba la matemática; empezaron a inquietarse por los productos que había en cada lugar, en cada barrio. Se preguntaban: ¿Cuál es el comercio que más abunda en el barrio? ¿Qué es lo que más se vende en el lugar? ¿Qué tipo de comercio haría falta?

Un ejemplo de los primeros pasos que se dieron para responder a esas preguntas, se puede observar en la Tabla 2, propuesta por una estudiante investigadora.

Tabla 2: Tipo y localización de establecimientos

NOMBRE	DIRECCIÓN	TIPO DE ESTABLECIMIENTO
Canta rana	Carrera 56a, sur07	Tienda
La venta de José	Calle 55 sur 55D-13	Tienda
Alberto	Calle 57 sur 56-16	Tienda
Porvenir	Calle 57 sur 56-05	Tienda
Donde Norbey	Carrera 57 a sur 03	Comidas rápidas
Pal sabor	Carrera 56 # 55 sur 23	Comidas rápidas
Barbería	Calle 57 sur 57-10	Barbería
El internet	Calle 57 sur 58 a 04	Papelería
Doña Marina	Calle 56 #56 sur	Papelería
María E	Calle 56 #56 sur 04	Salón de belleza
Almacén "El Portón"	Calle 55 sur 55 – 30	Almacén de ropa
La Virgencita	Calle 57 sur # 58a-18	Supermercado

Fuente: Estudiante investigadora

En estas notas se puede observar que los estudiantes estaban muy atentos sobre la actividad comercial que había en el sector en el que vivían y, a partir de esto, comprender de manera más acertada cómo es el comercio en el Corregimiento. De acuerdo con lo que percibían, me contaron, además, que el comercio en SAP está distribuido, en su mayoría, alrededor del Parque principal y, como consecuencia de su crecimiento y población variada, existían solo pequeños negocios en los barrios en forma desorganizada que son los que cubren los requerimientos básicos especialmente de alimentación.

Me pareció importante, para aplicar el pensamiento métrico, tener en cuenta las distancias. Por ello, volví de nuevo la vista a los lugares del comercio cercanos a su vivienda, con la pregunta: ¿Qué tan lejos quedan algunos lugares comerciales de la casa? Los motivé para que lo averiguaran a partir de su propia experiencia: debían dibujar la casa, ubicar sitios comerciales y sociales cotidianos, medir la distancia a ellos con sus propios pasos, contarlos y luego convertirlos a cm o metros.

Esta actividad les permitió saber qué tan lejos estaban del comercio y otros lugares de interés de sus hogares. Observé en algunos de los planos que habían dedicado buen tiempo en realizarlos y en las operaciones de conversión puesto que usaron medidas de longitud y ubicación en el plano cartesiano.

Observé, además, que se focalizaron más que todo en la conversión de pasos a metros y esto se implementó tomando como punto de referencia el hogar de cada estudiante, medir cuántos pasos son necesarios para llegar a un comercio cercano al hogar y, lo más esencial, saber a qué distancia están los locales y tener conocimiento de lo útil que es hacer dicha conversión y el uso de otras medidas de longitud.

En las clases, los estudiantes cumplían con lo que se les solicitaba, pero fui notando que había un grupo que realizaba las actividades con mayor dedicación e interés y que traía al grupo inquietudes y sugerencias nuevas, por lo que realizo un análisis y, aunque a todos les sirve lo que estamos haciendo, podría pensar en organizar un semillero de matemáticas con los que quieran profundizar y ampliar sobre estas actividades.

El semillero de matemáticas

Les propuse, a los jóvenes de 6º1, la conformación de un semillero de matemáticas para reunirnos fuera de clase, propuesta que inicialmente fue aceptada por 10 estudiantes. Esto me llenó de motivación para seguir adelante e impulsarlos como líderes-monitores de clase y, al mismo tiempo, veía que estas actividades suscitaban agrado por aprender más hasta el punto en que, en algunas de las reuniones del semillero, nos acompañaba una de las madres de familia y eso me alegraba más.

Las reuniones eran muy informales, podíamos hablar de matemáticas, pero también de los sentires personales. Conversaban sobre lo útil que era saber datos del comercio y un día empecé entonces, a preguntarles: ¿Por qué decidieron trabajar conmigo este tema? ¿Qué les interesó? Y encontré respuestas que me llamaron la atención:

- Paulina nos contó que nació en Envigado, pero que sus padres siempre han vivido aquí, por eso ella quería saber todo sobre el Corregimiento y cómo se aplica las matemáticas en el comercio.
- Nicol se ríe, porque ella *sí* ha cambiado mucho de lugares donde ha vivido y apenas desde que estaba en grado tercero, se quedó definitivamente en San Antonio de Prado, le interesó el proyecto porque ella no conocía bien el lugar... no sabía que pertenecíamos a Medellín, dice: “solo sabía que vivía en Aragón”.
- Daniela dice que la profesora lo contaba de manera muy peculiar y eso la motivó porque le sonaba mucho aplicar lo que se veía en la clase en algo distinto.
- Para Yennifer fue importante el proyecto porque ella siempre ha sido muy curiosa y Samuel ha estudiado desde preescolar en la I.E., aunque es el único hombre que se mantuvo en el proyecto, le gustan las matemáticas y la investigación.

A este grupo que conformaba el semillero le pedí que realizara una encuesta a padres de familia y personas de la comunidad y que fueran cercanos a ellos, les preguntaran sobre las compras más habituales y dónde las hacían, los precios comparados con otros lugares como Itagüí o Medellín y qué artículos o servicios no consiguen en San Antonio de Prado que le obligan a desplazarse hasta otros lugares del Corregimiento. Nos reunimos un día, después de terminadas las clases, definimos las preguntas para los padres de familia, la cantidad de personas que cada uno encuestaría y la fecha que sería el día de una de las reuniones de padres de familia en el colegio. Aunque

se sintieron un poco temerosos ante esta responsabilidad, pensaron que se podían acompañar de sus propios padres de familia o ellos entre pares.

Realizada la encuesta y con la ayuda del profesor de tecnología e informática de la Institución, empezaron a tabular y graficar los datos obtenidos, con Excel. Esto facilitó aplicar algunos temas de estadística como la toma de datos, tabulación y gráficos estadísticos. Conocieron la opinión de personas de la comunidad sobre precios, calidad y servicios de la canasta familiar de SAP. Además, la transversalidad de las matemáticas y la estadística con la informática.

En la clase de matemática se fueron inquietando sobre: ¿Qué diferencia hay en los precios de algunos productos de la canasta familiar que son de uso más frecuente? Les dije: ¿Qué les parece si vamos a algunos de esos lugares, averiguamos y comparamos precios para una serie de artículos de primera necesidad?

Como actividad inicial, les pedí visitar cinco lugares comerciales cercanos y preguntar los precios de 20 productos de los que usan en las casas regularmente y, posteriormente, hacer una comparación. Les gustó la idea y quedó de nuevo la tarea para hacerla...se observaban algunos con mucho interés porque las sentían como si fueran retos. Debían consultar el precio de 20 productos de la canasta familiar en distintas tiendas (Tabla 3).

Tabla 3: Productos de la canasta familiar con precios de otras tiendas

Tienda 1		Tienda 2		Tienda 3		Tienda 4	
Productos	Precios	Productos	Precios	Productos	Precios	Productos	Precios
Arroz	\$1.600	Hamburguesa	\$8.000	Cuadernos	\$2.000	Manzanas	\$1.200
Leche	\$2.200	Perros	\$7.000	Lapiceros	\$500	Papayas	\$2.000
Papas	\$1.000	Bombón de pollo	\$1.100	Colores	\$3.000	Sandía	\$6.000
Azúcar	\$1.600	Salchipapas	\$5.000	Borradores	\$500	Guayaba	\$1.200
Sal	\$600	Panzerotti	\$2.200	Corrector	\$ 3.000	Tomate	\$1.500
Espagueti	\$1.600	Gaseosa	\$1.000	Carpetas	\$2.000	Cebolla	\$1.000
Ricostilla	\$350	Butifarra	\$700	Lápiz	\$700	Mango	\$1.000
Arepas	\$1.100	Carne a la plancha	\$10.000	Sacapuntas	\$500	Peras	\$1.200

Tienda 1		Tienda 2		Tienda 3		Tienda 4	
Productos	Precios	Productos	Precios	Productos	Precios	Productos	Precios
Jabón Fab	\$4.000	Tacos	\$8.000	Peluches	\$12.000	Fresas	\$2.000
Axión	\$2.000	Arepa de chócolo	\$2.800	Bolsos	\$20.000	Mandarinas	\$2.500
Lata de arvejas y zanahorias	\$ 3.100	Perros calientes	\$8.000	Block	\$2.000	Papa	\$1.000
Salchichas Ranchera	\$3.500	Hojaldres	\$500	Cartucheras	\$6.700	Plátano	\$1.000
Cebolla de huevo	\$1.500	Empanadas	\$1.200	Témperas	\$3.000	Arracacha	\$1.800
Cebolla larga	\$1.200	Pastel de pollo	\$2.500	Plastilina	\$2.500	Yuca	\$1.000
Tomate	\$1.500	Chorizo	\$3.000	Crayolas	\$1.500	Piña	\$2.500
Huevos	\$ 2.100	Arepa con todo	\$6.000	Papel Iris	\$2.000	Cilantro	\$500
Salsa de tomate	\$1.000	Chuleta de cerdo	\$10.000	Cartón Paja	\$1.000	-	-
Papel Higiénico	\$1.000	Tilapia	\$10.000	Hoja de vida	\$500	-	-
Café	\$8.000	Chuzos	\$5.000	Esmalte	\$2.000	-	-
Cuido de gato	\$2.500	Arepa de queso	\$3.000	-	-	-	-

Fuente: Semillero de matemáticas

Pudieron hacer unas pocas comparaciones de precios:

“En La Manguala: los precios eran un 5 % más altos que los de La Pradera, en El Limonar 1 los precios son un poco más baratos que La Manguala y en Aragón: los precios son un poco más baratos que los de El Limonar”.

Sentí que, aunque con esta actividad podían reconocer los precios de productos que usaban en forma cotidiana y compararlos para decidir dónde era más conveniente adquirir productos, surgieron nuevas variables como los lugares, tipo de productos, marcas y cantidades que no se habían tenido en cuenta.

En cuanto a conceptos matemáticos ya los veía aplicar con más facilidad operaciones básicas con números decimales y compuestos, con matemáticas financieras y esto los motivaba.

Pensé que era útil y, como actividad complementaria, en este momento, ejercitarse en cambiar billetes a otros de distinto valor o denominación y monedas de uso en el comercio colombiano y, por supuesto, en San Antonio de Prado: ellos debían tomar cada uno de los billetes y monedas de uso cotidiano y escribir las formas de hacerlo.

Esta estrategia les llevó a reconocer los nuevos billetes y distintas formas de cambiarlos por otros de menos valor, pero que, al sumarlos, les dieran el valor total, o la opción de comparar y luego recibir la devuelta. Esta era otra forma de aplicar las matemáticas financieras, operaciones básicas y ejercicios de cálculo mental.

Cuenta una de las estudiantes del semillero:

Cuando realizamos la actividad fue muy divertida porque, primero era todo el grupo, intercambiamos billetes que no teníamos, los pegamos en el cuaderno..., yo comencé con el billete más grande el de \$50.000 para encontrarle sus diferentes devoluciones, y así sucesivamente con los demás billetes, todo esto luego lo hablamos en el semillero.

Este trabajo fue de gran importancia para los estudiantes, obtuvieron conocimientos sobre cuál es la moneda en la que van a realizar sus actividades comerciales; lograron identificar aspectos de las formas de pago y una visión más extensa de cómo es la forma de comercializar y ser más eficaces y precisos en la forma de manejar las matemáticas aplicadas a la cotidianidad.

Comenzaron con uno de los billetes. Por ejemplo, el de \$20.000, lo pegaban en el cuaderno y empezaban a escribir las distintas formas de cambio, así:

- Billetes de \$1.000 = 20
- Billetes de \$2.000 = 10
- Billetes de \$5.000 = 4
- Billetes de \$10.000 = 2
- Billetes de \$20.000 = 1

Luego, hacían lo mismo con las demás denominaciones de los billetes de \$50.000, \$10.000, \$5.000, \$2.000, y \$1.000. Todo esto nos va llevando a profundizar en el tema y, por esto, les pedí que consultaran sobre la moneda colombiana, sus inicios, denominaciones, formas y que pintaran las monedas de \$1.000, \$500, \$200, \$100 y \$50.

Luego, proponemos retos de la siguiente manera:

- ¿De cuántas formas me pueden devolver cuando compro?:
- ¿Una libra de panela por \$3.200 con un billete de \$10.000?
- ¿Un kilo de carne por \$12.500 con un billete de \$20.000?
- ¿Un par de zapatos por \$59.990 con dos billetes de \$50.000?
- ¿Un vestido por \$129.500 con \$150.000?
- ¿Un cuaderno por \$6.800, dos lapiceros por \$4.000 y un block por \$5.200 y pago con un billete de \$50.000?

Pude percibir que esta actividad, además de facilitarles aprendizajes, les llamaba mucho la atención y era tema de charla entre ellos, se inquietaron por los precios, sus necesidades y sus gustos.

Debíamos ir avanzando en el plan de estudios de matemáticas, por lo tanto, algunos aspectos del pensamiento métrico se debían ampliar y aplicar dentro de estos: las medidas de longitud, masa y capacidad en el comercio. Esto lo podían hacer visitando varios locales comerciales y averiguar precios de productos con estas medidas. Los estudiantes fueron a una tienda a realizar una lista de los productos que vendían y con medidas de longitud: en metros o centímetros, medidas de masa o peso: gramos o kilos y medidas de capacidad: onzas o litros, teniendo en cuenta el precio de los productos (Tabla 4.).

Esta actividad permitió a los estudiantes comparar productos y precios por cantidad, según las unidades de medida que se utilizan en el comercio con el fin de fortalecer los saberes en los que se aplica el pensamiento métrico. Se puede obtener mayor conocimiento de los sistemas de medida, sus múltiplos y submúltiplos, comparación de precios y cantidades de mayor comercialización. Por ejemplo: ¿Se compra más en libras o en kilos? ¿Cuál es la variación de precios si es unitario o por docenas? ¿Si hay descuentos cuando se compra mayor cantidad o al por mayor?

Tabla 4: Precios de productos de acuerdo con las unidades de medida

En litros		En longitud		En kilos		En gramos	
Productos	Precios	Productos	Precios	Productos	Precios	Productos	Precios
Leche	\$2.200	Telas	\$10.000	Manzanas	\$2.000	Masa	\$2.500
Aceite	\$2.800	Cintas	\$500	Fríjol	\$1.700	Arroz	\$2.000
Gaseosa	\$3.000	Mangueras	\$50.000	Tomate	\$2.100	Harina	\$1.300
Aguardiente	\$22.000	Tuberías	\$29.000	Harina	\$1.800	Fríjoles	\$5.000
Yogur	\$1.800	Cordones	\$1.200	Arroz	\$900	Lentejas	\$1.800
Cerveza	\$1.500	Madera	\$26.900	-	-	-	-
Miel	\$900	Franja	\$800	-	-	-	-
Jugo	\$7.000	Letin	\$2.000	-	-	-	-
Ron	\$18.000	Varilla	\$7.500	-	-	-	-
Agua	\$600	Cartulina	\$600	-	-	-	-
Champaña	\$33.000	-	-	-	-	-	-

Fuente: Semillero de matemáticas

Todo esto los llevó a inquietarse por los productos, cantidades y sus precios exactos, como también saber el tipo de variable en la que se mide, por lo tanto, dependiendo del producto, pueden realizar operaciones para determinar cuánto costaría por cantidad, con el uso de razones matemáticas saber cuál producto es más rentable, determinar cuál es el producto de mayor asequibilidad y cuál, de acuerdo con sus características, es mejor para determinadas necesidades.

Este año, al igual que para mis estudiantes, fue de aprendizajes nuevos y cotidianos, una experiencia muy gratificante, aunque quedan inquietudes por resolver, palabras por entender, preguntas por consultar y situaciones por comprobar, esperaba haber dejado el deseo de seguir buscando respuestas en Internet, en la práctica diaria y en las clases de matemáticas de los próximos años.

Comienza un nuevo año

Para el año 2018 los estudiantes que se encontraban ya en grado séptimo y habían estado el año anterior en mis clases, querían continuar haciendo estas actividades y, especialmente, los de 7°1, puesto que el grupo se conservaba igual que el año

anterior porque eran muy pocos los estudiantes nuevos. Muy diferente sucedió con 7°2 en el que casi la mitad del grupo perdió el año escolar, se cambió de salón o se retiró de la Institución. La continuidad de la experiencia la seguía impulsando, especialmente, con 7°1 y muy pocas actividades podrían replicar en 7°2.

La reflexión sobre las prácticas del año anterior me había llevado a pensar que debía seguir mejorando con el compromiso de transformar mi quehacer pedagógico y buscar la forma de hacerlo más cotidiano, pero: ¿Cómo ampliar en otras líneas o temáticas que les hiciera aplicarlas en otros temas de acuerdo con el grado que estaban cursando como las matemáticas y la gastronomía, las matemáticas y los juegos, entre otros? (Figura 1).

Figura 1: Relatograma de la estrategia de aplicación



Fuente: Estudiantes Valentina Rodas y Jhojan Arroyave (estudiantes 11)
con la dirección de Esther Lucia Duque Restrepo

En un tiempo en el que es común ver a los adolescentes y jóvenes alejados de la academia, resultaba extraordinario escucharlos conversar sobre problemas de la Institución, del contexto o de situaciones de la vida cotidiana y ellos ya lo estaban

haciendo; eso me motivó, aunque los temas de interés eran muy variados y yo buscaba que los relacionaran con las matemáticas.

Surge una nueva comunidad de aprendizaje

Puedo observar que la estrategia de clase ha ido creciendo, mejorando y logrando que otros estudiantes se motiven en investigación con otras temáticas en las que pueden aplicar conceptos matemáticos. Para este año el compromiso de los padres fue mayor y se convirtieron en un gran apoyo para esta experiencia: asisten una vez al mes a la reunión con los estudiantes, participan activamente en los compromisos que implican los proyectos, lo que permitió que se formara una red de saberes y el inicio de una comunidad en la que se van dando aprendizajes familiares o relacionales de unos con otros.

Conceptos nuevos

Dentro de este nuevo grupo, empezaron a surgir inquietudes con respecto al comercio: ¿Cuáles son los productos más comercializados? ¿Qué diferencia hay en los productos? ¿En qué productos se tiene mayor ganancia? ¿Cuál es la ganancia? ¿Cuál es el porcentaje? ¿Cuál es la pérdida?

Surgieron también nuevos términos utilizados en el comercio y que, para ellos, en su mayoría, eran totalmente nuevos: marketing, mercadeo, economía, negocios, inversión, finanzas, balances financieros, activos, pasivos, ingresos, egresos, rentabilidad, IPC, amortización, tasas de incremento, de interés, porcentajes, descuentos y promociones, entre otros.

Introducimos en estos temas era complejo para ellos –pensé yo–, pero el manejo de los números enteros, a partir de deudas y ganancias, ingresos y egresos, porcentajes, descuentos e intereses, eran temas que llevaban a aprendizajes aplicados de las matemáticas de grado séptimo.

En el semillero pensamos que era bueno hacer una encuesta al grupo 7°1 para saber qué tanto conocimiento tenían de estos términos, qué tan familiares eran para ellos y así saber qué tan importante era utilizarlos como cotidianos. A partir

de una pequeña encuesta de conocimientos previos, pudimos darnos cuenta de que había poca claridad en este tema y, así, surgieron nuevas inquietudes y preguntas con el apoyo de los padres de familia: ¿Cuál es el negocio que satisface más a los consumidores en el Corregimiento? ¿Cómo podemos entender el comportamiento de los mercados y de las personas, a la hora de adquirir productos? ¿Cuáles son los productos que requieren más mercadeo? ¿En cuáles hay mayores ganancias o les va mejor? ¿Cuál es la economía que más satisface las necesidades? ¿Cuál es el comercio con más rendimiento financiero? ¿Cómo manejan sus finanzas en los distintos lugares de comercio y cómo podrían mejorar sus ganancias?

Otros proyectos-otras actividades

El tema del comercio se seguía fortaleciendo, pero empiezan a surgir, dentro de la asignatura de matemáticas, otros temas cotidianos con los que se pudo avanzar en el semillero y con proyectos de investigación para la muestra institucional:

- La gastronomía y sus medidas, la necesidad de ser muy precisos en las porciones de los ingredientes, a partir del pensamiento métrico
- Las medidas del cuerpo humano: la pulgada, la cuarta, el pie, el paso...
- Aprendiendo matemáticas con Pitágoras, a partir del diseño de rompecabezas, ejercitar la aplicación de áreas y medidas y con planos a escala

Mejorando la experiencia

Para este año 2019 dentro de mi asignación académica, nuevamente oriento el área de matemáticas en el grado sexto; reviso las actividades que ya había propuesto en 2017, empiezo a adaptarlas y mejorarlas con un nuevo grupo de estudiantes de sexto, las organizo en una unidad didáctica para aplicar y lo comparto con mis compañeros que trabajan la asignatura en los demás grados sexto.

El objetivo de hacer esta unidad didáctica como una propuesta de trabajo es sistematizar cada una de las actividades que se llevaron a cabo durante estos dos años y verificar los logros de aprendizaje en relación con las teorías constructivistas. Las unidades didácticas son formas de planificar lo que se va a hacer a lo largo de

un tiempo para que algunas situaciones se conviertan en experiencias investigativas interdisciplinarias en el aula.

Para la unidad didáctica propuse la siguiente secuencia:

- Actividades iniciales o saberes previos que siguen siendo un recorrido de los estudiantes por los lugares cercanos a la casa para luego hacer un conversatorio sobre lo observado.
- Actividades de introducción de nuevos conocimientos que se direccionó a partir de la elaboración de las fichas bibliográficas con nombre del lugar, dirección y tipo de servicio comercial que ofrece: alimento, vestuario y salud.
- Actividades de estructuración y síntesis de nuevos conocimientos, las cuales realizo como autoevaluación de aprendizaje y en grupos según el barrio en el que viven (ubicación geográfica de los barrios), grafican y tabulan la cantidad de espacios comerciales y de servicios que hay allí. Este estudio lleva al planteamiento de hipótesis y variables de un aspecto determinado de este comercio.
- Terminadas todas estas prácticas, llevo a los estudiantes a proponer actividades de aplicación en las que se planteen preguntas relacionadas con los espacios encontrados y aplicación de conceptos matemáticos con los datos obtenidos. La evaluación se realiza por medio de exposiciones, juegos y trabajos en grupo.

La unidad didáctica propuesta estaba en fases:

- **Fase exploratoria:** búsqueda de documentos que sirvan como fuentes de información y conocimiento del Corregimiento. Realización de mapas, urbano y rural, con barrios y veredas.
- **Fase recolección de información:** entrevistas piloto a residentes del Corregimiento, jóvenes de la Institución, padres de familia y comerciantes para caracterizar los puntos de abastecimiento. Conseguir listas de precios de los distintos productos de la canasta familiar para hacer análisis comparativos. Encuestas para indagar porcentaje de salario que se invierte en cada uno de los productos de la canasta familiar.
- **Fase de análisis de datos:** tablas y gráficas estadísticas de datos totales y por sectores de: restaurantes, comidas rápidas, droguerías, escuelas y colegios, tiendas, supermercados, bibliotecas, iglesias, hospitales, almacenes de ropa, papelerías, salas de belleza, gimnasios, ferreterías, carnicerías, verdulerías,

restaurantes, panaderías, cafeterías, heladerías, bares, discotecas. Mapa comercial con ubicación geográfica según plano cartesiano tomando distintos puntos de origen. Porcentajes de salario según productos de la canasta familiar.

- **Fase de reflexión y conclusiones:** análisis crítico y reflexivo sobre los resultados obtenidos, discusión con distintos grupos del Corregimiento, conclusiones y propuestas para mejorar.

Reflexiones y aprendizajes de la experiencia

No es un tema nuevo volver las matemáticas cotidianas y aplicadas al contexto, mi objetivo es pensar estrategias en las que el estudiante logre mayor comprensión de las herramientas básicas y sienta gusto por su aprendizaje y sus múltiples aplicaciones.

Esta práctica la he socializado con los docentes del área en la misma Institución, quienes piensan que es una práctica transversal en la que se hace **énfasis en el trabajo colaborativo y de equipo, resaltan la importancia de articular el área de matemáticas** con actividades y tareas que fortalezcan el conocimiento tanto en estudiantes como en otros maestros y mejorar el desempeño académico, las relaciones interpersonales y la convivencia. La idea es ser consecuentes con los procesos y no interrumpirlos para lograr el objetivo de las propuestas y hacer de las expectativas momentos no tanto de cantidad sino de calidad, de impacto e innovación y que seamos referentes e impulsores de nuevas ideas, nuevos conocimientos con la única condición de ser críticos, coherentes e inmersos en la realidad.

Se cuenta con un aula-taller de investigación y matemáticas que facilita el trabajo colaborativo y la disponibilidad de evidencias y materiales requeridos. Este tipo de actividades me han llevado a pensar, desde la cotidianidad, en nuevas rutas y otras variables que faciliten el desplazamiento a distintos lugares (imagen 4).

Las matemáticas son una herramienta de aplicación para cada una de las actividades que realiza el estudiante en su cotidianidad, al hacerlo visible, ellos podrán encontrarle sentido en diversos niveles. Se aprende desde una disciplina, pero se aplica para todas para que, niños y jóvenes, se hagan conscientes de aspectos fundamentales para desenvolverse en su contexto y en otros y mejorar la observación.

Por esto, terminada cada actividad, motivo a los estudiantes a elaborar registros escritos de todo lo que se trabaja y en el semillero llevar la bitácora por cada una de las reuniones. El cuaderno de apuntes o registro de clase y la bitácora deben ser la prueba de una labor realizada durante el periodo o en un tiempo determinado, es decir, son las evidencias de sus aprendizajes.

Compartir con mis estudiantes temas del día a día me ha enseñado mucho para cambiar la forma de trabajar en el aula, además les dejo inquietudes y los llevo a profundizar en distintos temas y ramas del saber. Ha sido una interacción grande con las matemáticas en la que hemos podido adaptar aspectos de las necesidades e intereses de nuestro contexto y nuestra gente.

Buscar cómo solucionar o mejorar situaciones a partir de la investigación formativa y pedagógica se convierte en un acierto ya que trabajan con temas que les llaman la atención y yo aprovecho estas inquietudes para que las acerquen a las matemáticas. Los estudiantes escriben, explican y argumentan sobre la aplicación y luego buscan, en textos e Internet, datos para ser más precisos en las aplicaciones y con los respectivos links o la referencia bibliográfica puedan sustentarlo por medio de presentaciones cortas en Power Point.

Estoy convencida de que, como maestra que soy, no puedo dejar de aprender y reaprender. No es fácil para personas como yo, que llevamos mucho tiempo en esta profesión, el cambio en la forma de divulgar la ciencia, pero sí he aprendido que con pequeñas actividades cotidianas he logrado mejores resultados y mayor motivación en los niños y jóvenes.

De igual manera, hay aspectos que influyen negativamente durante las clases por cuanto se han presentado, en algunos casos, rivalidades dentro de los grupos, como son: la desadaptación, especialmente entre los repitentes, los estudiantes nuevos que llegan hasta el último periodo y otros que por problemas disciplinarios o académicos se cambian de aula o son retirados antes de finalizar el año.

Aunque es una experiencia muy simple, puede considerarse potencialmente significativa (transversal) porque admite grandes aprendizajes para la ubicación en el tiempo y el espacio, relaciona saberes, invita a escribir, compartir y a tener un mayor acercamiento del grupo para mejorar las competencias ciudadanas. Se puede aplicar

desde distintas áreas o asignaturas, para iniciar conceptos básicos de física, ciencias sociales, estadística, educación física, educación artística, español, mientras facilita otros conocimientos desde las acciones cotidianas y abre puertas a otros saberes.

Puede ser aplicada en distintos contextos y con estudiantes de otros grados, para el análisis de situaciones según el medio en el que se haya realizado la experiencia, con la asesoría y apoyo de otros pares académicos se va convirtiendo esta práctica en una experiencia que se puede replicar y mejorar.

Para finalizar, considero que el desafío que tenemos quienes divulgamos la ciencia es grande y, por ello, recuerdo la frase de Galileo Galilei: “No puedes enseñárselo todo, solo puedes ayudarlo a encontrarlo por sí mismo”. Este epígrafe me ha llevado a pensar que no puedo quedarme únicamente en un trabajo teórico de aula, sino buscar espacios y actividades que motiven e inquieten por el saber y, de esta manera, asumir una actitud más crítica.

Figura 2: Ruta de la experiencia



Fuente: Elaboración propia

Referencias

Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.

Beltrán, Y., Martínez, Y. y Torrado, O. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Revista Encuentros*, 13 (2), 57-72. DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.498>

Cárdenas, A. (2011). Piaget: lenguaje, conocimiento y Educación. *Revista Colombiana de Educación*, (60), 71-91. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n60/n60a5.pdf>

Dewey, J. (1925). *The Later Works of John Dewey, 1925-1953: Experience and Nature*. Illinois: Southern Illinois University Press.

Gómez, I. (2011). *Dirección Escolar y Atención a la diversidad: Rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. (Tesis Doctoral). Universidad de Huelva, Departamento de Educación: España.

Herrero-Serment, L. y Álvarez-Páramo, P. (2000). La construcción colectiva: un proceso de enseñanza y de aprendizaje. *Renglones*, (45). Recuperado de https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/515/45_01_construccion_colectiva.pdf?sequence=2

Jorba, J. y Sanmarti, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: Un proceso de evaluación continua. Propuestas didácticas para las áreas de ciencias naturales y Matemáticas*: Madrid: ME.

Montero, I., De Dios, M. (2004). Sobre la obra de Paul R. Pintrich: la autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2, 189 – 196. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152878001.pdf>

Moreira, M. (2006). *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora da UnB.

OCDE. (2016). Education in Colombia. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/OECD-Reviews-School-Resources-Summary-Colombia-Spanish.pdf>

Santos, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista iberoamericana de educación*, 46, 155-173. DOI <https://doi.org/10.35362/rie460721>

Serrano, J. y Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268/708>

Unesco. (2000). *La educación para todos, logros y desafíos, informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_spa

El aula taller de matemáticas: una metodología para la participación, la formación y la investigación¹

Óscar Iván Jiménez Torres

Introducción

No se puede desatar un nudo sin saber cómo está hecho.
(Aristóteles)

Este texto es el resultado de un proceso de indagación y búsqueda de comprensiones de una experiencia educativa emprendida por los y las docentes de matemáticas de la Institución Educativa María de los Ángeles Cano Márquez, ubicada en la Comuna Uno del municipio de Medellín, al nororiente de la capital antioqueña, que inició hace más de 16 años.

La experiencia a la que hacemos alusión se denomina: *Aula Taller de Matemáticas*, entendida como una metodología de enseñanza fundamentada en la construcción del

¹ Este escrito fue posible gracias a los aprendizajes adquiridos en el Seminario de Sistematización de prácticas y experiencias ofrecido por Mova, adscrita a la Secretaría de Educación de Medellín, y dirigido por el maestro investigador y pedagogo Alfredo Manuel Ghiso Cotos. Igualmente, agradezco la participación de mis compañeros y compañeras colegas y equipo directivo que de múltiples maneras aportaron con sus testimonios y acciones a la consolidación de la experiencia de Aula Taller y su sistematización: Yolanda Inés Zuluaga, Gober Jaramillo, Aída Tabares, Martín Villarroel, Hernando Rendón, Catherine Córdoba, Gabriel Roldán, Ángela Giraldo, Ana Lía Alcaraz, Sara Velásquez, Érika Franco, Ángela Hernández, Tatiana Pérez, Álvaro Moreno y Elvin Valencia; a la coordinadora del Aula Taller Arquímedes de la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín, Carmen Elena Patiño por su acompañamiento en las formaciones al profesorado Maríacanista; y finalmente, a todos los y las estudiantes, egresados y egresadas de la Institución Educativa que fueron artífices de este proyecto educativo.

pensamiento matemático (como artesanos en un taller) a partir de la manipulación de *objetos materiales* o *material didáctico* y cuyas actividades de aprendizaje están articuladas con unos instrumentos denominados *Guías de estudio*. Así, a través del trabajo colaborativo entre docente y estudiantes, se reinventan los conceptos y procedimientos matemáticos a la vez que se afianzan las relaciones socio-afectivas de los participantes. La estrategia didáctica se ha aplicado con los y las estudiantes en todos niveles educativos que presta la Institución: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica.

Los docentes de matemáticas más antiguos de la Institución documentan las primeras actividades de Aula Taller en 2002, ejecutadas en sus propios espacios de clase como estrategia individual de enseñanza. En las aulas, docente y estudiantes interactuaban con el material didáctico y las Guías de estudio para complementar, experimentar y afianzar aprendizajes a partir de una metodología que se distanciaba del método tradicional que mostraba su vigor a través del uso asfixiante de la tiza y el tablero, pero, en 2010, se pensó la práctica educativa como propuesta integrada entre docentes de básica primaria y secundaria, y articulada con los proyectos de gestión pedagógica de la Institución Educativa.

Por tal motivo el recorrido por la práctica que aquí se expone se ubica espacial y temporalmente a partir de 2010. En ese año, los y las docentes conformamos un equipo de trabajo agradable y comprometido, dispuesto a incorporar la metodología de Aula Taller a nuestras estrategias de enseñanza y esto, irremediamente, creó un vínculo de cooperación, de diálogo en torno a cómo debería enfocarse la práctica educativa, cuáles deberían ser sus principales tareas para convertirla en una experiencia significativa de enseñanza de las matemáticas en el contexto institucional. Estas motivaciones dieron los primeros brotes de identidad a la experiencia de Aula Taller y añadieron nuevos visos a la didáctica de la matemática escolar.

Algunas tensiones también motivaron la reflexión sobre la metodología. Por ejemplo, en el orden institucional, el modelo pedagógico inició un tránsito de paradigma constructivista a una visión socio-crítica. Esta transformación de modelo añadió nuevos desafíos a la didáctica de las matemáticas y de las demás áreas de conocimiento. En este sentido, los y las docentes que realizaban prácticas de Aula Taller adoptaron algunos elementos del modelo sin desconocer que la estrategia de enseñanza se enmarca en una postura constructivista. Este punto de quiebre propició tensiones dentro de la práctica y de su pertinencia en la naciente filosofía

institucional. El hecho de mencionar las palabras “instructivo” y “Guía de estudio”, posibilitaba escenarios de discusión que confrontaban las bases epistemológicas de la metodología de Aula Taller con los fundamentos teóricos del modelo Socio-crítico.

Este y otros ejercicios reflexivos en torno a la práctica educativa invitaron a revisar la propuesta de enseñanza, a volver sobre lo que creíamos conocer y que habíamos aplicado durante ya varios años. En 2018 regresamos al punto de partida, a nuestro sentido común para reconocer la realidad que habíamos construido del Aula Taller. Retornamos a los orígenes, a las bases de la experiencia para recorrer nuevamente el camino, pero esta vez con una caja de herramientas a cuestas: las herramientas que nos proporcionó la *Sistematización de prácticas y experiencias educativas*.

La Sistematización, como metodología de investigación, nos permitió abrirnos a la posibilidad de revisar la práctica de Aula Taller para obtener “una mirada más sistemática, colectiva y profunda del proceso vivido que trascienda la lectura de sentido común de cada persona desde su vivencia” (Barragán y Torres, 2017, p. 24). Por esto recopilamos las voces, testimonios y sentires de los y las participantes de la experiencia para tejer una reflexión que reconociera los aportes que la experiencia de Aula Taller ha dado a la formación académica e integral tanto de estudiantes como de docentes y de revisar aquellas pausas y vacíos que ratifican que la experiencia de Aula Taller es susceptible de ser mejorada y potenciada como cualquier otra actividad humana y social. Es una reflexión sobre la didáctica de la matemática, sobre los sujetos y los contextos que la han delimitado.

Los objetivos que nos planteamos para orientar esta reflexión conducen a reconocer aquellos espacios de participación del cuerpo docente, directivo docente y estudiantes que dieron vida y potencia a la metodología de Aula Taller, a determinar el papel de la formación e investigación *in situ* y posgradual de los maestros como medios que cualifican la práctica docente y, por último, trazar rutas de mejoramiento de la experiencia tanto en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas como en los escenarios que estimulan la participación, la formación y la investigación.

De acuerdo con lo anterior, la sistematización intenta responder las preguntas: ¿Qué relaciones se han establecido entre docentes y estudiantes y de estos sujetos con el Material didáctico y las Guías de estudio? ¿Cómo ha influido la formación del docente en las prácticas de Aula Taller? ¿De qué maneras han irradiado los espacios de formación del profesorado a las prácticas de Aula Taller con estudiantes?

¿Cómo la investigación docente en didáctica de las matemáticas ha tomado como escenario la metodología de Aula Taller? ¿Cuáles han sido aquellos puntos de encuentro y desencuentro entre el modelo pedagógico Socio-crítico y la estrategia metodológica? Son preguntas que interpelan por las categorías conceptuales básicas de esta reflexión: el Aula Taller como metodología de la participación y escenario de formación e investigación docente.

Se espera, en consecuencia, que las lecturas que hemos hecho de la experiencia de Aula Taller “aporten orientaciones y criterios para fortalecer, mejorar o transformar la práctica, tanto en sus aspectos operativos como en los más estratégicos” (Barragán y Torres, 2017, p. 26) y así, alcanzar niveles de comprensión que permitan transformar la práctica educativa con la intención de fomentar mejores procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática escolar.

Este texto contiene tres apartados. En el primero presentamos la *Memoria metodológica* en la que exponemos el sentido que le dimos a la sistematización y las estrategias que utilizamos para documentar y estructurar de manera orgánica y sistémica la recuperación de la práctica. En el segundo apartado introducimos al lector y lectora en *qué consiste una práctica de Aula Taller* y, finalmente, en el tercer apartado, presentamos las tres líneas de fuerza o *ejes de la sistematización* que resultaron de los momentos de análisis e interpretación de la experiencia.

Posiblemente al terminar la lectura de este documento surjan nuevas valoraciones sobre la experiencia, nuevas motivaciones para dialogar sobre este tipo de metodologías para la enseñanza de las matemáticas, quizás incite a algún profesor o profesora de matemáticas de otra institución, a revisar sus acciones en su propia Aula Taller o, si no ha tenido contacto con esta metodología, podría pensar en instalar una.

Memoria metodológica

La experiencia educativa, así como la de compartir saberes y construir conocimiento con otros, de manera dialógica, se vivencia y se observa como una serie de interacciones que se nutren con lo que no se tenía previsto; reconfigurando y recreando sentidos y significados construidos en las trayectorias de vida personales y grupales.
(Alfredo Ghiso)

Sistematizar la experiencia de Aula Taller ha significado reflexionar sobre nuestras acciones y sobre las circunstancias que le han dado identidad a esta práctica educativa. Por lo tanto, concebimos esta sistematización como la ruta metodológica para la *comprensión e interpretación de la práctica* que nos permitió adentrarnos en el estado consciente de su naturaleza, características, intereses, finalidades e interrelaciones de los sujetos y contextos que han delineado la experiencia de Aula Taller. Así lo menciona Mejía (2008) cuando hace referencia a esta concepción de sistematización: “Lo que logra la sistematización es hacer explícito ese nudo de relaciones en todas las direcciones en las que la experiencia está ligada a la totalidad mediante un proceso de interacción y negociación de sentidos” (p. 22). Y es por esto que al desatar ese nudo de relaciones pudimos darle un orden y sentido a nuestro quehacer y plantearnos rutas de acción para mejorar la experiencia.

Esta sistematización inició con la pregunta: ¿Qué es la experiencia? Algunos la entendimos como aquello que vivimos y modifica nuestra visión del mundo, que nos marca; otros, utilizaron metáforas para comparar la experiencia con un saco que llevamos a cuestas y que vamos llenando con aquello que nos sucede o con el camino que recorreremos día a día. Y bajo esa lluvia de ideas nos encontramos con una corta y precisa definición de Larrosa (2006): la experiencia es “eso que me pasa” y complementa que el lugar de la experiencia “soy yo” (p. 89). En ese instante comprendimos que teníamos una experiencia que había “pasado” por cada uno de nosotros y en nosotros ya habitaba esa multiplicidad de emociones, representaciones, sentimientos e intereses que nos producía la práctica de Aula Taller.

Pero si el lugar de la experiencia “soy yo”: ¿Cómo traer de la memoria lo que cada uno de los participantes había experimentado en el Aula Taller? ¿Cómo recuperar aquello que nos ha pasado y atravesado durante estos años de implementación de la práctica? Y fue con el diseño de diarios pedagógicos utilizados por el docente sistematizador, de entrevistas aplicadas a la rectora, docentes y estudiantes de la Institución Educativa que participaron de la experiencia y de lecturas de actas e informes de reuniones del equipo docente, como se inició metodológicamente a mapear la práctica, a registrar el sentir de los y las participantes y a responder estas inquietudes². Estos instrumentos,

fuentes de información, aportaron los recursos necesarios para la elaboración de los relatos sobre la práctica; esas narrativas escritas en primera persona describieron los acontecimientos, las reflexiones, la crítica a nuestras acciones individuales y colectivas y que fueron la base para determinar aquellos momentos relevantes de la experiencia entre 2010 y 2018.

El análisis de los relatos develaron, en una línea de tiempo, las relaciones entre los sujetos para instalar y desplegar la estrategia metodológica, las motivaciones y percepciones sobre lo vivido, los puntos de vista en cuanto a la didáctica de la matemática, las posibilidades y limitaciones al implementar la propuesta de enseñanza, las tensiones que surgían de la experiencia y el modelo pedagógico institucional, la importancia de la formación y la investigación docente para aportar crítica, teórica y metodológicamente al proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Esto asuntos merecían ser expuestos, reflexionados y debatidos pues creaban un caldo de cultivo para comprender, interpretar y mejorar nuestra práctica educativa.

En suma, con los rudimentos teóricos de la Sistematización de prácticas y experiencias y las narrativas de los y las participantes se pudo determinar, en la trayectoria de la experiencia, tres temas de interés sobre la práctica: la *participación* de los y las docentes con apoyo del equipo directivo para instalar la estrategia metodológica en la Institución, también para caracterizar las interacciones entre docentes y estudiantes en una práctica cotidiana, la *formación* del equipo docente para aprender la metodología con la asesoría de los y las monitoras del Aula Taller Arquímedes de la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín y las formaciones *in situ* preparadas por el equipo de docentes de básica secundaria a los y las docentes de preescolar y básica primaria en el uso del material didáctico y las Guías de estudio, y por último, la *investigación* que varios docentes emprendieron cuando cursaron posgrados en Educación Matemática y que eligieron como objeto de estudio la metodología de Aula Taller.

Estos tres ejes fueron la brújula para transitar por el camino de la sistematización, así acotamos la ruta para revisar y analizar la experiencia. La Sistematización como proceso formativo nos abrió las puertas para comprender e interpretar nuestras acciones y percepciones sobre la práctica. A través de esta metodología de investigación, pretendemos recuperar, ampliar y densificar la estrategia de enseñanza dotándola de visos transformadores que enriquezcan la enseñanza y el aprendizaje de la matemática en la Institución.

2 Los testimonios de los y las participantes de la sistematización se citan por número de entrevista en el orden que fueron entrevistados. Para la rectora, los y las docentes: (ED-1) (ED-2) ... Para estudiantes: (EE-1) (EE-2) ... El Diario pedagógico (DP) registra las reflexiones del docente sistematizador.

¿Qué es un Aula Taller de Matemáticas?

¿Qué se nos viene a la cabeza cuando hablamos de Aula Taller? ¿Qué se hace allí? Con estas preguntas damos inicio a la reflexión sobre la experiencia. Un Aula Taller es una metodología definida por Villalobos (2003) como una “actividad pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de las distintas áreas del conocimiento a partir de la manipulación de objetos (material concreto) y su desarrollo se obtiene a través de unos instrumentos o Guías de estudio que direccionan actividades de tipo conceptual y experimental, al mismo tiempo que estimula las interacciones de tipo social y afectiva entre los participantes”. (p. 2)

Esto indica que el Aula Taller de Matemáticas, como metodología de enseñanza y aprendizaje, favorece la adquisición de conocimiento matemático fundamentado desde el hacer ¡cómo artesanos en un taller! Se sustenta en el aprendizaje activo que “designa la manera de aprender que se genera en una situación de experiencia” (Pasel, 1993, p. 13). Un referente obligado a la hora de hablar de Aula Taller es el que habita en la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín: el Aula Taller Arquímedes, cuyo lema es: “Aprender haciendo”, clave del aprendizaje.

Es un espacio donde el estudiante interactúa con material concreto. La estrategia pedagógica del Aula Taller, consiste en la realización de talleres durante los cuales se desarrolla y propicia un proceso de construcción del conocimiento a través de la experimentación que hace el alumno con los objetos que están en su entorno, la utilización de materiales didácticos apropiados y la simulación de situaciones dinámicas que conducen al desarrollo de habilidades y destrezas. Además, durante el taller, los participantes tienen la oportunidad de construir estrategias de pensamiento de forma colectiva y participativa, semillas para el fortalecimiento del trabajo interdisciplinario y en grupo. (Aula Taller Arquímedes)

Mi primer contacto con un Aula Taller fue en la Universidad Nacional de Colombia cuando cursaba la Licenciatura en Matemáticas y Física en la Universidad de Antioquia más o menos en el año 2003. La Nacional tenía un salón con mesas muy apropiadas para interactuar con los materiales que allí había. Cursaba una materia llamada Integración didáctica (no recuerdo el número pues eran 10, una por semestre) la dictaba el profesor Carlos Julio Echavarría y en esa materia aprendíamos a interactuar con los objetos

matemáticos a través de rompecabezas, palillos, cubos, papel y otros materiales. El aprendizaje de las matemáticas era a través del contacto con el material didáctico. (DP)

La metodología se enfoca en la “realización de actividades en ambiente de taller, donde el conocimiento se adquiere por descubrimiento y asimilación propios y no por imposición, despertando curiosidad en torno al tema o problema planteado” (Echavarría y Jaramillo, 2007, p. 53).

En toda Aula Taller existen dos elementos que articulan la metodología: los *Materiales didácticos* y las *Guías de estudio*. Probablemente, cuando fuimos niños, en la clase de aritmética nos enseñaron que, por ejemplo, el número 222 al descomponerse, cada 2 tenía un valor diferente que dependía de su posición. Así, el 2 de las decenas representa 20 unidades. Y el 2 ubicado en las centenas representa 20 decenas y 200 unidades. Quizás, algunos de nosotros aprendimos el concepto de valor posicional de un número natural con el uso de un ábaco: un material fabricado en madera o pasta que tiene unas barritas paralelas y en las cuales se ubican unos aros móviles que, de acuerdo con su posición, representaba, de un número natural, sus unidades, decenas, centenas, unidad de mil, etc. Pues es el ábaco un *material didáctico* que podríamos definir como cualquier artefacto elaborado para facilitar un proceso de enseñanza y aprendizaje. El material didáctico apoya el trabajo del maestro creando otros escenarios para el aprendizaje de los y las estudiantes.

Ahora bien, el uso del ábaco dependía de unas indicaciones que nuestra maestra o maestro nos daba: “Utilizando el ábaco haz esto y aquello”, “indica cuántas decenas hay” “¿cómo se lee este número?”. Todas esas acciones delineaban una ruta de aprendizaje de valor posicional: unidades, decenas, centenas... y así fuimos aprendiendo a darle significado y utilidad al número 222. Estas indicaciones, en muchos casos, pueden presentarse al estudiantado de forma escrita y estar acompañadas de imágenes, datos curiosos sobre la aritmética, preguntas y enunciados como: ¿Quién inventó el ábaco? ¡Practica! ¡Repasa! Recuerda que... ¡afianza tus conocimientos! Estas orientaciones para el desarrollo de las actividades reciben el nombre de *Guías de estudio*.

“La Guía de estudio utilizada en la metodología de Aula Taller es un instrumento que sirve de esquema organizador de las tareas por realizar bajo esta modalidad de enseñanza” (Pasel, 1993, p. 15)

Otros ejemplos de Materiales didácticos y Guías de estudio se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 1. Ejemplos de Materiales didácticos y Guías de estudio en la metodología de Aula Taller

Materiales didácticos	Guías de estudio
Pentominó, Bloques lógicos, Cubo de soma, Regletas de Cuisenaire, Tangram, Cubos multibase base 10, Multifichas, Torre de Hanoi, Álgebra geométrica, Cuerpos geométricos, Tortas fraccionarias, Dominó de fracciones, Geotiras.	Ábaco I. Conteo, Ábaco II: suma y multiplicación, Ábaco III: Resta y división, Áreas mágicas, Cálculo proporcional y los bloques lógicos, Construcción del dodecaedro en origami, Juegos con calculadora, Tortas de fracciones: equivalencias y operaciones.

Fuente: Elaboración propia

La metodología de Aula Taller, entonces, nació oponiéndose a la escuela tradicional desde la mirada del aprender alejado de las clases expositivas, pasivas y basadas en tareas individuales que radican en la escucha de un docente único depositario del saber y por lo tanto único habilitado también para centralizar la comunicación. (Pitluk, 2008, p. 43)

La participación:
instalando el Aula Taller en la Institución

La enseñanza de las matemáticas en el año 2010 en la I.E. usaba una metodología basada en el tablero y la tiza –aún se utilizaba la tiza– no había otra posibilidad de explorar a través de material didáctico lo que se daba en ese momento. Yo en ese tiempo estaba recién ingresada al magisterio y no tenía mucha experiencia. (ED-1)

El Aula Taller de Matemáticas tuvo su origen con la implementación de un programa de formación en matemáticas y física liderado por la Universidad de Medellín y auspiciado por la Secretaría de Educación municipal. Las formaciones estuvieron dirigidas a los y las estudiantes de la Institución Educativa como complemento curricular a las actividades académicas cotidianas y se realizaron durante los años 2003 a 2006.

La Biblioteca de la Institución en el 2001 funcionaba arriba, en el Bloque A. Como a los 2 o 3 años la bajamos porque era difícil su acceso a las personas con alguna discapacidad física (...) luego comenzó el Aula Taller de Matemática y Física de la Medellín y al otro lado estaba el Aula Galileo Galilei. En el año 2006 se terminó el convenio con la Secretaría de Educación y, como consecuencia, el apoyo de la Universidad (...) seguidamente, se consiguió equipamiento para ebanistería por la proyección institucional del momento dándole una nueva finalidad a este espacio. (ED-2)

Antes, había una biblioteca frente a Galileo, en el 2004 cuando llegué a la Institución, nadie visitaba ese lugar (...) En el Aula Galileo guardaban todo el rebujo del colegio: sillas en mal estado, madera de la carpintería que se ubicaba al frente, (...) Años después, el profesor Guillermo (de artística) comenzó a pintar los muros con dibujos alusivos al espacio, planetas, etc. Allí, en algún tiempo se dictaron clases de física y matemáticas por monitores del Aula Taller de la Universidad de Medellín. Recuerdo visitar el aula con mis estudiantes de sexto y les enseñaban con prácticas de Laboratorio; recuerdo que les enseñaban a armar cohetes, a trabajar con resortes (...) Al frente, donde ahora es la carpintería, venían también unos monitores de la Universidad Nacional a dictar talleres. (ED-4)

Los materiales que quedaron de los años en que participaron ambas universidades, fueron distribuidos en distintos espacios de la Institución: la mayoría se dirigió al Laboratorio de Física, de Biología y al Archivo muerto; otros fueron entregados a los y las docentes de matemáticas. Con la disolución del Aula Taller, los materiales didácticos fueron utilizados en las aulas de clase. El salón Galileo Galilei fue usado como bodega de la carpintería.

“Después de terminar el convenio con la Universidad Nacional, se consultó con la Secretaría de Educación qué posibilidades había de montar una media técnica en electricidad o electrónica para aprovechar el espacio del Aula Galileo, pero no fue viable”. (ED-2)

“Hace más de 10 años fabriqué en la carpintería del colegio unos cubos en colaboración con don William –un trabajador de servicios generales de la Institución- para enseñar geometría en el grado séptimo, los guardaba en la sala de profesores y las actividades las desarrollaba en mi salón”. (ED-3)

En septiembre de 2010, el equipo directivo encargado de la gestión académica-administrativa de la Institución fomenta la agrupación de profesores y profesoras para liderar proyectos que mejoren el rendimiento académico de los y las estudiantes y este fue el impulso para que tres docentes de matemáticas (una de básica primaria y dos de bachillerato) plantearan revivir el Aula taller. Ya había un terreno abonado: se contaba con un aula y una dotación de material didáctico.

"Fue fácil emprender este proyecto pues contábamos con un salón que tenía unas mesas muy adecuadas para trabajar con los materiales didácticos, estos materiales los organizamos en unas estanterías. Así le dimos lugar a las prácticas de Aula Taller". (DP)

Sí existía Aula Taller de matemáticas, pero faltaba mucho. El material, desde 2010 a la fecha, se ha quintuplicado para el trabajo con los muchachos. Recuerdo por parte del profesor Óscar hacer la intermediación con la Rectora para conseguir más material, para diversificarlo y con el tiempo se fue dando. (...) En ese momento -año 2010- veía algo iluso la formación del Aula Taller porque los implementos valían mucho dinero, había que hacer muchas cotizaciones, mucho papeleo y no se llegaba realmente a nada. (ED-4)

Se buscó la manera de anclar la idea de Aula Taller a los proyectos desarrollados en la Institución, es decir, darle fundamentación teórica de tal modo que el Aula Taller no se convirtiera en una simple actividad itinerante, propia de un activismo sin raíces con tendencia a ser efímera, sin memoria y sin trascendencia. (DP)

En los próximos años se adquirieron nuevos materiales didácticos y de aquellos que había en el inventario se compraron más unidades. Las compras tardaron alrededor de cuatro años concretando, en total, tres dotaciones por empresas especializadas en fabricación de estos recursos educativos. Así, de conversación en conversación, en las reuniones de los y las docentes líderes de la propuesta, en charlas de pasillo con docentes del área de matemáticas tanto en primaria y secundaria y, finalmente, en reuniones oficiales del profesorado, se fue gestando la idea de un Aula Taller.

"Con el Aula Taller cambió el pensamiento del maestro, cambió el pensamiento del estudiante. Se rompieron paradigmas (...) la visión de la matemática cambió". (ED-2)

Yo no soy docente de matemáticas de profesión, soy educadora especial (...) lo que me llevó a usar el material didáctico fue aprender nuevas formas de enseñar la matemática -por cuestiones de la vida me convertí en docente de matemáticas en primaria-. No soy experta, pero debo buscar la forma de que mis niños aprendan determinado concept. (ED-1)

Los docentes de matemáticas comenzamos a pensarnos como colectivo y caminar en la dirección del trabajo en equipo para robustecer la práctica de Aula Taller. Así, encontraron otros modos de actuar, de construir comunidad académica en torno a la didáctica de la matemática mediada por esta metodología. (DP)

Siempre es bueno saber que se cuenta con un espacio propio para el área, donde se pueda trabajar de una manera diferente con los estudiantes con temas y proyectos para investigar, sobre todo hoy que la dinámica educativa demanda tantas estrategias para la enseñanza de las matemáticas. (ED-5)

El Aula Taller de matemática Galileo Galilei inicia formalmente sus labores académicas a inicios del año 2011 al contar con reconocimiento institucional y con un profesorado que reconoció esta metodología como posibilidad de enseñanza de las matemáticas pensada en comunidad y con una conciencia clara de fortalecerla para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. (DP)

Con los materiales ordenados en las estanterías, los y las docentes comenzaron a utilizarlos y orientaron las actividades de enseñanza a partir de Guías de estudio propias o algunas bajadas de internet. En los meses siguientes, la profesora Ángela Hernández tuvo acceso a un conjunto de Guías de estudio del Aula Taller Arquímedes de la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín, debida a su vinculación con la Alma Máter cuando cursó su pregrado en Matemáticas.

Con el banco de Guías de estudio, el material didáctico acomodado en el Aula Taller, la escritura del Proyecto Especial vinculado con la gestión académica del Proyecto Educativo Institucional y la voluntad expresa de los y las docentes de matemáticas para implementar la metodología, se cultivó un terreno fértil que aportó a la construcción de una didáctica de la matemática en el contexto escolar e institucional. Estos avances fueron favorables para concebir las prácticas de Aula Taller como metodología de la participación, hasta ahora, entre docentes y equipo directivo.

Imagen 1: Estudiantes en el Aula Taller de Matemáticas



Fuente: Archivo de docentes del Aula Taller

Figura 1: Ejemplos de dos Guías de estudio del Aula Taller Arquímedes para la demostración del teorema de Pitágoras



Fuente: Archivo de docentes del Aula Taller

En las próximas semanas, la participación también comprometió a los y las estudiantes cuando iniciaron las visitas al Aula Taller en la que experimentaron formas distintas de acercarse al conocimiento matemático. Las mesas de trabajo fueron adecuadas para el estudio de las matemáticas a partir de la manipulación de material didáctico ¡Como en el Aula Taller Arquímedes!

En palabras de Susana Pasel (1993)

Participar es tomar parte en una tarea, comunicarse, intercambiar, reconocer y valorar lo que el otro aporta; esto implica el interjuego de reflexión

y experiencia, el análisis crítico de la propia conducta y la de los demás, y la posibilidad de comprometerse y recorrer un camino con los otros. (p. 19)

“Las clases se vuelven más divertidas, se nos graban las cosas más fáciles, es una manera diferente de aprender”.

“Se realiza trabajo en equipo, respetando las opiniones y aportes de los demás”.

“Fue divertido y cambiamos la rutina de la clase”.

“A veces no entiendo lo que dice la Guía de estudio, pero el profesor está ahí ayudándonos, nos resuelve las dudas y vamos aprendiendo” (Voces de los y las estudiantes).

La voz de una maestra de básica primaria:

De mi trabajo como maestra planteo un aprendizaje cooperativo con mis estudiantes, le estoy influyendo a los niños trabajar juntos, nunca vas a ver un niño peleando por el material didáctico, es un proceso lento, pero se dan buenos resultados (...) los niños trabajan alrededor de una Guía, yo conformo los grupos de cuatro o cinco estudiantes. Y hay roles: secretario, facilitador, líder que controla la disciplina -pero permanentemente hay que estarles recordando sus funciones-. EL material facilita y promueve el trabajo en equipo. La construcción del conocimiento matemático se hace en equipo. (ED-1)

En relación con los sujetos, Susana Pasel (1993) afirma que “el grupo es un sistema de relaciones. Cada integrante, al interactuar con otros, se va formando una representación interna de cada uno de ellos. Esta representación lo predispone a actuar con cada uno en forma particular”. (p. 71)

A los niños les gusta el Aula Taller (...) los niños preguntan: “profe: por qué no hacemos una clase divertida” y cuando me preguntan eso realmente están reclamando que les traiga cosas nuevas. Pienso que la manipulación de todo el material didáctico hace la diferencia. (ED-1)

La participación ha permeado la experiencia de Aula Taller desde su génesis hasta la fecha. Todos los sujetos que han integrado la práctica han aportado, desde diferentes posturas, al fortalecimiento de la propuesta. Inicialmente, fue una idea implementada por tres docentes, luego difundida a todo el equipo docente del área de matemáticas y finalmente en la población estudiantil. Los y las estudiantes en una clase de Aula Taller exploran su capacidad creativa, construyen el conocimiento matemático desde una reflexión personal y colectiva, aprenden a trabajar en equipo y valoran los aportes de sus compañeros. La socialización de las actividades, de lo que cada estudiante ha aprendido y de las elaboraciones grupales en torno a las Guías de estudio y los materiales didácticos configuran la máxima expresión de la participación. El y la docente transforma su rol al de acompañante del proceso, se integra a las actividades, aporta su saber y se dispone a aprender de sus estudiantes.

La evaluación en la metodología de Aula Taller integra la participación de los y las estudiantes, los avances en la Guía de estudio propuesta, la manipulación de los materiales, las relaciones socio-afectivas con las y los demás compañeros y la convivencia. El docente también evalúa su práctica: verifica que la Guía de estudio sí cumpla su función de articuladora de las actividades en la metodología de Aula Taller e identifica si el material didáctico realmente estimula el aprendizaje de los y las estudiantes y aporta maneras distintas de estudiar las matemáticas.

Quando les comunico a los estudiantes que el trabajo será evaluado de diferentes maneras, por ejemplo: con el trabajo en equipo, el cuidado del material, la participación, el desempeño en la solución de las actividades de las Guías; ellos prestan mayor atención, se concentran más en la Guía de estudio y sus actividades. (DP)

Una dificultad que se nos ha presentado con la manipulación y circulación del material didáctico por la Institución, consiste en la pérdida de piezas, algunas de ellas muy pequeñas y de difícil conteo. Por ejemplo, un juego de Bloques lógicos cuenta con 48 piezas. Por lo general, se prestan entre 8 y 12 juegos lo que hace dispendioso contabilizar todo el material prestado.

Se asume que el profesor que presta el material hará todo lo que esté a su alcance para evitar la pérdida de fichas. Una estrategia que ha funcionado es responsabilizar a un monitor por mesa de trabajo para que vele por el cuidado del material. Hace un tiempo tuvimos un alfabetizador del grado once para que actualizara el inventario del material, pero los horarios de clase impedían

que fuera constante con la actividad. Hasta el momento es una dificultad sin solución. (DP)

Otro escenario para la participación. El carrusel de matemáticas

El carrusel de matemáticas es una actividad institucional pensada y desarrollada por los y las docentes del área a la que se le confiere el propósito de compartir experiencias de aprendizaje de las matemáticas a través de escenarios creativos en los que prevalece la participación del estudiantado, el trabajo en equipo y la interacción lúdica con objetos matemáticos.

Las voces de los(as) docentes y directivos(as) docentes:

"Valoro El carrusel de matemáticas como una actividad de divulgación de la didáctica de la matemática donde se exponen otros modos de aprender esta ciencia; el juego marca la pauta en la mayoría de las actividades. Los estudiantes se divierten mientras aprenden". (ED-6)

"Se ve ese gusto por la matemática, contrario a la apatía que en la mayoría se sentía, eso ha ido cogiendo fuerza. En ese sentido, lo veo como una posibilidad muy rica desde la pedagogía para que el chico realmente aprenda". (ED-2)

"He utilizado el material didáctico en El carrusel por su alto componente motivacional, a los chicos les gusta jugar con el material y en esa medida se van introduciendo los contenidos disciplinares". (ED-6)

"Dos dados gigantes y una ruleta utilizados en El carrusel de matemáticas de primaria en el año 2018, ya hacen parte del inventario del Aula Taller. Estos recursos están disponibles para que otros docentes los utilicen como complemento a sus estrategias de enseñanza". (DP)

Las voces de los y las estudiantes:

"En El carrusel de matemáticas uno hace cosas diferentes a lo que se hace en clase, los profesores deberían hacer más clases así de dinámicas. Uno se motiva más para aprender". (EE-1)

“En El carrusel uno se divierte bastante, juega, a veces el material no alcanza para todos, pero al menos uno ve lo que hay que hacer. Ojalá se hiciera más veces en el año”. (EE-3)

El carrusel de matemáticas ha sido una actividad que ha generado diversas formas de aprender sobre las matemáticas. Ha sido una de las actividades más “representativas” en la institución, ya que ha generado a los estudiantes diferentes aprendizajes por medio de actividades lúdicas. (...) Recomendaría que la rotación de los grupos por las bases, que sea un poco más ordenada. (EE-6)

Una deuda con la comunidad

En 2018 el equipo de docentes que lidera el proyecto de Aula Taller decide participar en los Premios “Ser Mejor a la calidad educativa” de la Secretaría de Educación de Medellín. En la fase de revisión por pares académicos externos, quienes revisaron la implementación de la experiencia en la Institución, recomendaron que se incluyera a los padres de familia en el proceso de formación en matemáticas a partir de la metodología de Aula Taller, para que ellos pudieran acompañar a sus hijos e hijas con algunas tareas académicas.

“Aspecto a evaluar: institucionalización de la propuesta. Registro: No se pudo evidenciar la participación de los padres de familia en el desarrollo de la propuesta”. (Evaluador Premios “Ser Mejor” año 2018)

La participación en una práctica de Aula Taller. El álgebra geométrica para la enseñanza de la factorización

¡Buenas tardes, jóvenes! Hoy en nuestra clase de matemáticas calcularemos algunas áreas de figuras planas utilizando las fichas del Álgebra Geométrica (...) Por favor se organizan en equipos de 3 estudiantes. Con esta introducción, mis estudiantes inician a estudiar la factorización de polinomios de una manera diferente, práctica y significativa. (ED-4)

Y es por medio de algunas situaciones geométricas que los y las estudiantes inician el aprendizaje del álgebra. A través de la comparación de áreas de figuras planas identifican términos semejantes, interpretan la suma y la diferencia de expresiones algebraicas y lo hacen a partir de la manipulación del material didáctico. Con estas tareas, el estudiantado aprende matemáticas a partir de acciones concretas. En palabras de María Montessori “El niño tiene la inteligencia en la mano” hasta alcanzar niveles de generalización y abstracción.

Los pelaos se dan cuenta después de que lo que estábamos haciendo era factorizar (...) ellos acomodaban unas piezas del álgebra geométrica para construir rectángulos y luego calcular sus áreas. El contacto con las matemáticas a partir del material didáctico motivaba a los estudiantes para el aprendizaje. Se disminuye el uso del lápiz y papel. Y no se mecanizan los procesos. (ED-4)

Los y las estudiantes se distribuyen por todas las mesas del salón. Esperan que el profesor les entregue el material didáctico y la Guía de estudio para comenzar con la clase. El profesor utiliza un álgebra geométrica imantada para orientar las actividades y posteriormente los estudiantes idean la forma para resolver las situaciones que se les plantean en la guía.

En el Aula Taller solo contábamos con una guía que tenía alrededor de 25 ejercicios de factorización usando el álgebra geométrica, pero no había un diseño de cómo usar las piezas. Yo pregunté a algunos compañeros de matemáticas cómo iniciar el proceso de enseñanza con este material, en ellos no encontré muchas respuestas. Pero me llevé el material didáctico para mi casa y con la ayuda del Álgebra de Baldor ideé la forma para abordar las actividades. (ED-4)

Durante dos clases el profesor Gober estuvo con sus estudiantes en el Aula Taller. Cada equipo de estudiantes mostraba al profesor las soluciones que encontraban a cada ejercicio. La participación era clave para el aprendizaje.

Todos los ejercicios se hacían de forma gráfica: ellos expresaban áreas de rectángulos de una u otra forma y al hacerlo ¡estaban factorizando! (...) Había mucha discusión entre los alumnos, a veces parecía que hubiera mucho desorden en el aula, pero no era así. Es una actividad algo desgastante para el maestro, uno debe estar pasando constantemente por las mesas revisando el trabajo de los muchachos. (ED-4)

"Los estudiantes formaban la figura y luego explicaban cómo se hallaba el área. Había que armar el rectángulo de cierta forma. Había que pensar cómo armar el rectángulo". (ED-4)

En la propuesta metodológica de Aula Taller, docentes y estudiantes son los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta afirmación, un tanto trillada en educación, cobra un especial significado en la práctica debido que, a diferencia de la enseñanza tradicional, tanto docente como estudiante, interceptan dos órbitas: la del enseñar y la del aprender.

Profe: ¿usted sabe resolver todos los ejercicios? Cuando mis estudiantes me preguntaron esto les respondí que al principio no, que muchos de los ejercicios de la guía los resolví en otros espacios. Tuve que ponerme a estudiar primero para estar preparado ante una eventual duda de mis estudiantes. Pero algunos de mis estudiantes sí me han sorprendido cuando me muestran otras soluciones a un mismo ejercicio. (ED-4)

El docente, cuando enseña un saber, según Zambrano (2013) lo único que hace es "transmitirles a los otros su experiencia de aprendizaje" (p. 37). En este sentido, la experiencia es la fuente energética del docente. Pero en nuestro contexto pedagógico: ¿Qué experiencia de aprendizaje ha tenido un docente con el uso de material didáctico del Aula Taller?

"En mi vida como docente, en 20 años, era la primera vez que estudiaba factorización con figuras geométricas usando el material del Aula Taller". (ED-4)

"Yo no soy profesora de matemáticas de profesión, soy Educadora Especial, ¿qué me llevó a usar el material? Aprender nuevas formas de enseñar la matemática. No soy experta, pero debo buscar la forma de que mis niños aprendan determinados conceptos". (ED-1)

Estas posturas dejan entrever dos asuntos mutuamente complementarios: el primero, un interés por apropiarse de la propuesta metodológica y convertirla en experiencia de aprendizaje; y el segundo, mejorar su competencia disciplinar puesta en escena en la práctica con estudiantes. En suma, el docente es sujeto con dos roles móviles: el de aprendiz y el de enseñante.

El docente, en su rol de enseñante, "proporciona el encuadre de la tarea, planifica, organiza y coordina las tareas individuales y grupales, observa y evalúa el proceso individual y grupal" (Pasel, 1993, p.68). En la práctica, el docente, en la interacción permanentemente con sus estudiantes, reelabora el contenido de enseñanza, ralentiza la marcha para el desarrollo de las actividades cuando los grupos de estudiantes así lo requieren, está atento a que el material didáctico no se dañe ni se pierda, se acerca constantemente las mesas de trabajo para evaluar los aprendizajes y el avance de lo propuesto en la Guía de estudio, vela por un ambiente de aula agradable que favorezca las relaciones interpersonales entre los y las participantes y, por último, reflexiona sobre su práctica al evaluar sus acciones y las observadas en el estudiantado.

"En la primera sesión de Aula Taller, el tiempo solo alcanzó para interactuar con el material didáctico, para reconocer las piezas y construir algunas figuras (...) próximamente, en esa misma interacción con el material, se incorporarán otros objetivos de aprendizaje". (ED-4)

Por lo anterior, el docente de Aula Taller participa de un aprendizaje continuo de la propuesta metodológica, su experiencia de aprendizaje va tomando forma en la medida en que interactúa con sus estudiantes y aprende de ellos y ellas, en su relación con los materiales y el criterio que adopta para distribuirlos adecuadamente en los grupos de trabajo. A diferencia de la enseñanza tradicional, en la que el conocimiento se proporciona por igual a todos los estudiantes, en la metodología de Aula Taller cada estudiante va consolidando su aprendizaje a un ritmo personal y que puede o no ajustarse al ritmo grupal.

Cuando estudiamos cada situación o ejercicio de la guía, los estudiantes entran en una competencia de cuál equipo lo resolverá primero. Esto lo demuestran con sus acciones: se miran de mesa a mesa para observar qué tan cerca están de resolverlo, tapan con el cuerpo cuando sienten que van avanzando, cuando levantan la mano para enseñarme la solución, los integrantes de otros grupos se acercan para ver cómo lo resolvieron y luego reproducirlo en sus propios equipos. Esto es muy interesante: el trabajo en equipo también se fortalece muchísimo, la clase es muy dinámica, moviliza el aprendizaje. (DP)

Por otra parte, el y la estudiante, cuando interactúa con sus compañeros, compañeras y docente, también se ubica en el rol de enseñante:

“¡Profe! Este ejercicio de la guía tiene dos soluciones. Si ubicamos las fichas de estas dos maneras (mientras dicen esto mueven las fichas sobre la mesa) se forma el rectángulo que necesitamos. ¡Nos merecemos un cinco!” (Voz de un estudiante)

Cuando paso por las mesas, observo el trabajo de los estudiantes: algunos muy motivados por la actividad, unos pocos utilizan las fichas para lanzarlas a otros compañeros en un total desentendimiento por la actividad. En un equipo observo cómo Carlos intenta resolver un reto, pero no lo hace atendiendo a las instrucciones de la guía, yo permanezco en silencio y en ese momento uno de sus compañeros lo corrige. (DP)

El registro inserta en el estudiante la posesión de un saber, él ostenta un conocimiento sobre el material con el que interactúa y que hace parte de su experiencia. En palabras de Susana Pasel (1993):

En el Aula Taller el rol del alumno es diferente al rol que le signa la enseñanza tradicional. El alumno se siente reconocido; se valora su conocimiento y su experiencia previa. Aporta no sólo desde su saber sino también a partir de sus errores o dudas, posibilitando correcciones o aclaraciones que de otra manera no se hubiera producido. El alumno puede expresar lo que piensa, puede opinar y proponer. (p. 68)

Esta dimensión dialógica de los sujetos de la práctica, en la que el estudiante y el docente comparten su saber, posibilita la construcción colectiva del conocimiento matemático escolar a la vez que se fortalece sus vínculos socio-afectivos. Los y las estudiantes de Aula Taller poseen herramientas extras para el aprendizaje de la matemática escolar: el conocimiento se construye a partir de la interacción con los materiales didácticos, se apoya en las indicaciones de la Guía de estudio y de los vínculos con sus demás compañeros, compañeras y docente.

“Una cosa importante del trabajo en el Aula Taller es que uno va aprendiendo a su propio paso (...) a veces se nota que otros estudiantes van más adelante que uno, pero eso no lo obliga a ir al mismo tiempo haciendo lo mismo”. (EE-2)

En este sentido, el o la estudiante aprende con y de sus compañeros y compañeras, se mueve en el escenario de enseñante cuando moviliza su saber con sus pares, el

equipo de estudiantes sabe que el o la docente tiene mayores responsabilidades con el grupo por sus múltiples funciones, por lo que asumen una suerte de autosuficiencia en la construcción del conocimiento, a partir de la manipulación del material concreto y la lectura de la guía. Así, la metodología de Aula Taller asume la pedagogía como aquella que “se ocupa del sentido del acto educativo y éste consiste en seres humanos que se relacionan para enseñar y aprender”. (Gutiérrez y Prieto, 2009, p.177)

En la tabla 2 (siguiente página), se exponen algunas acciones, fortalezas y limitaciones detectadas en docentes y estudiantes cuando participan en una actividad de Aula Taller.

La formación - ¡Los profes al tablero!

La esencia en la formación docente es el desarrollo de cualidades creativas, estratégicas, científicas, emocionales, estéticas y valores como la responsabilidad, el respeto, la gratitud, la justicia, la honradez, etc. La comprensión de la naturaleza de las relaciones humanas, resolución de conflictos y capacidad de diálogo, constituyen factor importante.
(Barrientos, 2016, p. 172)

Para promocionar el Aula Taller a los y las docentes de preescolar y básica primaria, no era suficiente con informarles que contábamos con unas Guías de estudio y con un material didáctico para una enseñanza “distinta” de las matemáticas. La formación del profesorado con tendencia a robustecer las estrategias metodológicas de enseñanza, a partir del uso del Aula Taller, era más que un deber: era un compromiso con nuestros estudiantes y con nuestro rol de maestros y maestras.

De esta manera, los y las docentes de la Mesa de matemáticas comenzaron una serie de reuniones a partir del año 2013 con la intención de preparar y ejecutar unas *Jornadas de Formación en Matemáticas* con el uso del material didáctico y las Guías de estudio.

Una de estas experiencias aconteció en el mes de junio de 2015 con la participación de cuatro monitores del Aula Taller Arquímedes de la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín. En esta jornada de formación participamos los y las docentes de la Mesa de matemáticas y los y las docentes de preescolar y básica primaria en donde hubo un cambio de roles: pasamos de ser docentes de matemáticas a ser estudiantes de la metodología de Aula Taller.

Tabla 2: Los sujetos de la práctica. Acciones, fortalezas y limitaciones.

Sujetos de la práctica	Acciones	Fortalezas	Limitaciones
Docente	Planea y ejecuta las actividades de aprendizaje. Coordina y evalúa las actividades individuales y grupales.	Reelabora las guías de estudio para incentivar el aprendizaje.	Control del material didáctico para conservar sus unidades.
	Ejecuta planes de contingencia: distribución del material didáctico, manejo grupal, orienta el aprendizaje a través de la Guía de estudio.	Dinamiza la clase de matemáticas con elementos distintos al lápiz y papel.	Con respecto a los planes de área, el tiempo programado para la clase se dilata considerablemente.
	Se construye conocimiento a través de las dinámicas de preguntas y respuestas.	El docente recrea en el Aula un lugar para que los y las estudiantes experimenten con objetos matemáticos a la vez que se fortalecen los lazos socio-afectivos.	No logra responder las inquietudes a tiempo, los y las estudiantes deben esperar a que el o la profesora atienda inquietudes de otros compañeros.
			Hay un mayor desgaste físico en comparación con la enseñanza tradicional.
Estudiante	Interactúa con el material didáctico individual y en equipo.	Estimula el aprendizaje a partir del trabajo colaborativo.	Poca responsabilidad con el cuidado del material.
	Participa a partir de preguntas, dudas, aclaraciones, aportes teóricos, hallazgos, elaboraciones personales con el material didáctico.	La metodología invita a la indagación y al intercambio de ideas en torno a los instrumentos utilizados (guías de estudio, material didáctico)	El ambiente de aula puede verse afectado por el nivel de empatía entre los compañeros de un mismo equipo.
	Desarrolla las actividades de la Guía de estudio.	Usa el error como herramienta de aprendizaje.	Poca tolerancia a la ambigüedad (cuando no arman las figuras o resuelven determinado reto en el tiempo que quisieran)
	Se relaciona con compañeros y profesor.	Pauta el aprendizaje, (no todos los y las estudiantes aprenden al mismo ritmo)	Dificultades en la lectura comprensiva de la Guía de estudio (de manera reiterada el o la profesora debe explicar lo expuesto en la guía)
			Ir del estudio de situaciones concretas hasta alcanzar niveles de abstracción y regresar a las situaciones concretas con los nuevos aprendizajes.
			Interactuar con el material didáctico sin alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos.

Fuente: Elaboración propia

En el mes de junio de 2015, el Aula Taller de Matemáticas ‘ Arquímedes’ de la Universidad Nacional de Colombia hizo presencia en nuestra Institución realizando actividades con Pentominós, Jenga, Tangram, Torres de Hanoi, entre otras actividades para el desarrollo de competencias matemáticas y del razonamiento lógico. (Mesa de matemáticas3)

Se conformaron seis bases de trabajo, los y las docentes se agruparon en equipos de 5 o 6 integrantes. Cada base contaba con un material diferente y una guía de orientación. Los materiales utilizados fueron: las Torres de Hanoi, Pentominós, Cubo de soma, Tangram, la Jenga y el cubo de Rubik. Los y las monitoras controlaron el tiempo de rotación por las bases para que cada docente interactuara y aprendiera el contenido de cada actividad de manera individual y colectiva.

Estoy definitivamente convencida de que uno de los más grandes aportes que hizo la Mesa de Matemáticas en la I.E. fue capacitar a los docentes de primaria y ayudarlos a fortalecer conceptos y estrategias de enseñanza matemática, geométrica y estadística. Además, representó una gran responsabilidad que me motivó al estudio y búsqueda de actualizaciones y actividades en los temas trabajados. (ED-7)

Imagen 2: Los y las docentes de preescolar y básica primaria formándose en la metodología de Aula Taller.



Fuente: Archivo de docentes del Aula Taller

3 Todo el registro fotográfico de la visita en www.mesadematematicas.wix.com/iemc en el menú Aula Taller/capacitaciones.

La actividad duró aproximadamente dos horas y media. Al finalizar la jornada, uno de los monitores del Aula Taller Arquímedes invitó a los y las docentes a cursar la Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Colombia. Mencionaron que el Aula Taller que ellos y ellas representaba estaba vinculado metodológicamente con este estudio de posgrado.

Imagen 3: En la imagen de la izquierda, el profesor Gober aprende la metodología de Aula Taller en la Jornada de formación para luego contar con mejores conocimientos a la hora de enseñar a sus estudiantes (imagen de la derecha).



Fuente: Archivo de docentes del Aula Taller

“En nuestra práctica educativa cotidiana y en las jornadas de formación, los docentes nos movemos en dos escenarios complementarios: el primero como enseñantes y el segundo como aprendices. Esto nos revitaliza como docentes y humildemente nos enseña que debemos seguir aprendiendo”. (DP)

El artículo del profesor Carlos Eduardo Vasco (2006) “Siete retos de la educación colombiana para el periodo 2006-2019” señala unos cuestionamientos que en las postrimerías de la vigencia del artículo aún no se materializan. Narra un episodio de la antigüedad cuando Cantor El menor, pregunta al senado romano que pretendía formar una especie de policía: y ¿quién va a vigilar a los vigilantes mismos? El profesor Vasco lo relaciona con la formación de los docentes en competencias. ¿Y quién enseña por competencias a los docentes que no fueron formados en competencias? (p. 35). En este capítulo podríamos extender la reflexión si nos preguntamos: ¿y el profesor que no fue formado en la metodología de Aula Taller cómo aprende esta metodología? ¿Cómo se inicia en la enseñanza a partir de recursos que han sido

ajenos a la formación docente, principalmente, para aquellos no licenciados, aquellos que no han tenido una formación en didáctica que proporcionan las licenciaturas?

Varios profesores que dictan clase de matemáticas en la Institución tienen formación como Ingenieros, Administradores de Empresas, Licenciados en educación especial, Matemáticos puros, etc. Pienso que en ellos ha habido un impacto mayor sobre el uso de la metodología que en nosotros los Licenciados. (DP)

La formación del profesorado en la metodología de Aula Taller se ha realizado sobre la marcha, a lo largo de los años hemos aprendido sus virtudes y posibilidades de enseñanza. Hemos adquirido herramientas que acrecientan nuestro saber pedagógico y hemos comprendido que es un camino arduo por recorrer pues requiere de tiempo extra laboral para realizar una buena planeación.

Pero no todo es color de rosa. Algunos profesores de la mesa de matemáticas no se han interesado lo suficiente por la metodología. Esto se evidencia en el tiempo cuando no utilizan el material didáctico ni las guías presentes en la bodega del Aula Taller. Pero quizás debemos asumir que no todos los profesores tienen por qué interesarse en esta metodología. La práctica de Aula Taller proporciona unas alternativas de enseñanza, pero no es la única, incluso, si enlistaran sus estrategias de enseñanza posiblemente la ubicaran en el último lugar. (DP)

Como equipo de trabajo dimos un primer paso con la organización de esta formación para maestros y maestras dictada por los monitores de la Universidad Nacional de Colombia. Nosotros, los y las profesoras de matemáticas, nos integramos con el profesorado de preescolar y primaria para aprender, para conocer mejor la metodología; allí interactuamos y participamos de las actividades, hicimos equipo, debatimos sobre el Aula taller en los ámbitos teórico y práctico. Pero como equipo de docentes quisimos dar un paso más con nuestras propias jornadas de formación.

Jornadas de formación preparada por los docentes de matemáticas Maríacanistas

En ese mismo año 2015, los y las docentes de matemáticas lideramos una segunda formación en la metodología de Aula Taller dirigida exclusivamente a los y las

profesoras de preescolar y básica primaria. La motivación surgió por el éxito alcanzado con la formación de la Universidad Nacional y por la integración del equipo docente de ambas jornadas reunido por un propósito común: explorar nuevos escenarios para la enseñanza de las matemáticas.

El profesor Gober se empoderó de la temática tratada en compañía de algunos docentes que sirvieron de apoyo. En esta ocasión, se estudiaron los Sistemas antiguos de numeración: egipcio, maya y romano y el sistema binario.

“(…) los profesores muy comprometidos, recuerdo a las profesoras Nora y Ana Lía comentando que sería muy bueno enseñarles a sumar a los niños de esta manera”. (ED-4)

En esa jornada repasamos los sistemas de numeración antiguo, lo valioso de la jornada fue que utilizamos todo ese conocimiento milenario para aplicarlo con nuestros estudiantes a la hora de enseñar operaciones básicas (...) el material utilizado fue un gancho para enseñar a sumar, restar, multiplicar y dividir. (ED-6)

Las capacitaciones han sido muy buenas, abren otra mirada, a pensarse si yo estoy haciendo las cosas bien. Pero es tan fácil para usarlo, los muchachos lo van a aprender diferente y más fácil. Me atrevería a decir que los muchachos en el nivel concreto duran mucho tiempo. Me he atrevido a usar material que he usado en cuarto y en quinto y es como volver a empezar. Influye la edad, lo cultural, todo influye, los niños están acostumbrados a lo 'ya'. (ED-1)

No pudieron estar todos los profesores de matemáticas acompañando el trabajo con primaria debido a que la formación se hizo a las 10 a.m. y se trató, por solicitud de coordinación, de desescolarizar la mínima cantidad de estudiantes posible en la jornada de la mañana. (DP)

La jornada de formación en competencias matemáticas empleando la metodología de Aula taller fue liderada por los docentes de básica secundaria y cuyo propósito además de fortalecer el conocimiento matemático en los profesores de básica primaria fue incentivar el uso de la metodología con los estudiantes. El juego y el trabajo en equipo dejaron huella en este encuentro. (Mesa de matemáticas/capacitaciones, 2015)

En 2016, los y las docentes de la Mesa de matemáticas prepararon una nueva *Jornada de formación en competencias matemáticas* haciendo énfasis en el desarrollo del pensamiento espacial y los sistemas geométricos. Se planearon tres bases de aprendizaje para que los y las docentes de preescolar y básica primaria rotaran por ellas e interactuaran con el material didáctico del Aula Taller. En las tres bases se estudiaron los conceptos de perímetro, área y volumen.

En el mes de abril de 2016, los docentes de la Mesa de matemáticas se reunieron en el Aula Taller para preparar la jornada de formación en competencias matemáticas. En este caso, se estudiará el pensamiento geométrico y los sistemas de medida a partir del material didáctico disponible en el Aula Taller. (Mesa de matemáticas/capacitaciones, 2016).

El 13 de junio de 2016 (Semana institucional) se desarrolló la primera jornada de capacitación en competencias matemáticas para docentes de básica primaria, enfocada en el pensamiento geométrico y métrico utilizando el material didáctico disponible en el Aula Taller. (...) La actividad introductoria estuvo a cargo de la coordinadora Sara Velásquez, quien construyó, junto con todos los participantes, una figura de origami relacionándola con la enseñanza de la geometría. Seguidamente, los docentes se distribuyeron en tres bases relacionadas con la enseñanza del perímetro, área y volumen. Dichas bases fueron dirigidas por los docentes de matemáticas. La jornada tuvo una duración de 4 horas. (Mesa de matemáticas/capacitaciones, 2016).

El modelo pedagógico Socio-crítico y las prácticas de Aula Taller

“Asumir la pedagogía crítica como referente para la renovación de la escuela implica un conocimiento del contexto social, que posibilite la identificación de aquellos saberes como medio para comprender y transformar la realidad”. (Gómez y Betancur, 2014, p. 217)

En el año 2013 el colegio plantea una reforma estructural al Proyecto Educativo Institucional: el modelo pedagógico es pensado desde una visión Socio-crítica. Dicha reflexión de varios meses sitúa a la Institución en una nueva perspectiva educativa. Las prácticas de aula deben inscribirse en un modelo que reposiciona los valores y principios institucionales. La educación matemática no puede ser ajena

a este proceso de transformación y se inicia un ciclo de desestabilización de las estrategias de enseñanza de los y las docentes que incitan al cambio, que replantea y redefine el propósito de la formación en matemáticas. Las prácticas de Aula Taller, que tan solo llevan un par de años en ejecución, son sometidas prematuramente a este período de resignificación.

En consecuencia, el modelo pedagógico ha aportado algunos elementos para enriquecer la estrategia de enseñanza desde el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes y la construcción de la dimensión del ser, pero no ha sido implementado con fuerza por los y las docentes en sus clases.

Yo diría que ha entrado en una etapa importante pero muy básica del modelo: básica porque de por sí el modelo no ha sido encarnado en las prácticas docentes, ha sido difícil, no tanto la apertura porque contamos con docentes con muchos deseos y ganas, pero que el mismo enfoque filosófico y pedagógico del modelo, al no vernos formados en éste, ha sido difícil la implementación y apropiación. (ED-2)

"El modelo pedagógico exigió de los maestros formación... en la naturaleza misma del modelo, de sus características y cómo aportar desde las matemáticas a enriquecer el modelo, en el ideario de hombre". (ED-2)

"El modelo ha influido parcialmente, porque se han intentado modificar algunas prácticas en el aula, sin que aún se logre llegar a un estado de prácticas como el modelo demanda". (ED-5)

Algunos rasgos del modelo han hecho presencia en las prácticas de Aula Taller, tal y como lo afirman los y las docentes y el equipo directivo:

En las prácticas ejecutadas en el Aula Taller se fomenta en gran medida el trabajo colaborativo, la proposición de estrategias de trabajo entre estudiantes, la autonomía en el desarrollo de las guías y la forma de abordarlas; he evidenciado el aumento en el número de opiniones evaluativas para cada actividad y la participación voluntaria de los estudiantes. (ED-7)

El cambio del modelo al Socio-crítico sí influyó. El uso del material permite explorar nuevas alternativas para que los estudiantes logren entender mejor

las matemáticas desde lo concreto antes de llegar a la parte más formal. Entonces, como es un modelo centrado en lo Socio-crítico pienso que ha apartado bastante. (ED-1)

El modelo propone que el aula de clase debe ser un espacio de interacción entre estudiantes y docente, el Aula Taller propicia este hecho, desde la logística, por la utilización de mesas de trabajo, hasta la participación activa y motivación. Así mismo, el trabajo en equipo, la construcción del conocimiento en grupo, son aspectos que el modelo pedagógico aporta al trabajo en el Aula Taller. (ED-5)

Pienso que sí ha ayudado en el sentido de que el Aula Taller en la parte metodológica y pedagógica apunta a la enseñanza para la comprensión. Entonces desde esa parte que hacemos el conocimiento más comprensible para el estudiante y que el profesor entra (sobre todo los de primaria) a frenar el aprendizaje mecánico de las matemáticas, entramos más a la comprensión, entonces ahí sí ha ayudado al modelo pedagógico. Pero ya para hacer otras trascendencias sí se necesita de una apropiación muy clara por parte del profesorado. Entonces me parece que sí ha apoyado en parte esa filosofía del modelo desde que es más comprensible para el niño el conocimiento y es un espacio de disfrute. Sí ha ayudado. (ED-2)

El Aula Taller, como se ha expuesto en párrafos anteriores, se basa en la construcción de conocimiento matemático a partir de la manipulación del material didáctico. Esta visión constructivista permite al estudiantado y al docente transformarse en sujetos activos para el aprendizaje de las matemáticas, conscientes de que somos seres en formación, no acabados, y que el aprendizaje se construye con el otro, en una red de relaciones personales y colectivas influenciadas por el contexto.

El sujeto que construye el conocimiento es, para cualquier tipo de constructivismo, un sujeto activo que interactúa con el entorno y que, aunque no se encuentra completamente constreñido por las características del medio o por sus determinantes biológicos, va modificando sus conocimientos de acuerdo con ese conjunto de restricciones internas y externas. (Serrano González-Tejero y Pons, 2011, p. 4)

"Toda posición constructivista rescata al sujeto cognitivo (negado antes por concepciones conductistas e innanistas) como constructor de sus

conocimientos mediante sus estructuras de aprendizaje, y no como mero sujeto reactivo o pasivo ante el estímulo". (Durán, 2014, p. 173)

Un constructivismo llevado a la práctica pedagógica es necesariamente crítico, es relacional y dialógico, resignifica los procesos de aprendizaje a partir de formas activas de enseñanza. Las Guías de estudio, en su función de articuladora de actividades, no propician un paso a paso para dirigir el aprendizaje en el aula pues un constructivismo convertido en técnica no es constructivismo. Las Guías de estudio operan como lineamientos, aportan recomendaciones para interactuar con el material didáctico, son llevadas a la acción y a la reflexión permanentemente para ser reevaluadas y reinterpretadas y de nuevo regresan a la acción y es en ese ejercicio reflexivo en el que se activa el pensamiento crítico tanto de estudiantes como docentes. No es que el otro aprenda del otro, sino que se aprende en relación con el otro y esto es un destello de la pedagogía crítica.

En la obra de Freire parece claro que el interés emancipador significa no sólo que se mezclan los papeles del diseñador e implementador del currículo para liberar la educación, sino que se resuelve la contradicción educador-educando al proponer que ambos tienen el derecho y la responsabilidad de contribuir al contenido curricular (Freire, 1973). Así, estudiantes y educadores se ocupan de manera conjunta como participantes activos en la construcción del conocimiento. Esta perspectiva transaccional significa que al hablar de enseñanza debemos hablar de aprendizaje al mismo tiempo. (Nayive y León, 2005, p. 160)

La investigación - ¡Bienvenidos los posgrados!

Profesionalizarse en docencia es asumir un proceso de mejora personal colaborativa y tecnológica, que haga posible que la actividad educativa sea cada vez más reflexiva y completa, tanto para el profesor como para los colegas y alumnos.
(Mayorca, Santos, y Madrid, 2014, p. 23)

Algunos docentes de la Institución Educativa han elaborado proyectos de investigación en matemática educativa influenciados por la metodología de Aula Taller. Es el caso de la investigación titulada: "Propuesta para la enseñanza de las operaciones básicas (adición, sustracción, multiplicación y división) y la factorización de polinomios, con la herramienta didáctica "caja de polinomios", en estudiantes de grado octavo de la I.E María Cano del municipio de Medellín". (Villaruel, 2014)

El resumen del trabajo de investigación expone:

Este trabajo es una propuesta para la enseñanza de las cuatro operaciones básicas y el proceso de factorización de polinomios en una sola variable, por medio de la herramienta didáctica llamada Caja de polinomios fundamentada en la teoría de Aprendizaje Significativo propuesta por David Ausubel. Aplicada en los grados octavos de la Institución Educativa María de los Ángeles Cano Márquez del municipio de Medellín. Además, contiene el análisis de la experiencia, debido a que se aplicó en los estudiantes a los cuales está dirigida. Al final se encontrarán algunas conclusiones y, como anexos, las guías que como tal constituyen la propuesta. (Villaruel, 2014)

Para la elaboración del material didáctico, el profesor utilizó unas tablas de madera disponibles en el Aula Taller de Matemáticas. Así, confeccionó artesanalmente los recursos educativos necesarios para la fase de intervención de su propuesta didáctica con estudiantes.

Imagen 4: En la imagen izquierda el profesor elabora el material didáctico "Caja de polinomios" que posteriormente implementará con sus estudiantes (imagen de la derecha).



Fuente: Archivo de docentes del Aula Taller

En cuanto a la formación inicial del profesorado y la formación posgraduada, el profesor hace una precisión:

El pregrado nos ha aportado conocimientos, la maestría desde la investigación nos dio herramientas. La maestría no se hizo inmediatamente,

ese lapso entre el pregrado y la maestría nos permitió tomar experiencia. Y ya desde la investigación se obtuvo elementos para crear material y Guías de estudio. (ED-5)

“Sí, la formación posgraduada, en mi caso, posibilitó que se incorporaran ciertas competencias y habilidades para iniciar investigación en el aula”. (ED-5)

Si bien es cierto que los fines de cursar programas de maestría consisten, entre otros propósitos, en buscar la reflexión pedagógica y la innovación didáctica y metodológica que mejore los aprendizajes de los estudiantes, esta última pretensión no se ha logrado con firmeza en las prácticas de Aula Taller tal y como lo expone el docente cuando alude a su experiencia investigativa:

“No se ha notado una mejoría sustancial en el aprendizaje de las matemáticas, pero sí en el aprendizaje e interiorización de principios y valores que se deben poner de manifiesto dentro de un aula de clase. Seguramente ya vendrán los resultados académicos”. (ED-5)

Una segunda propuesta investigativa en un ambiente de Aula Taller se llevó a cabo entre los años 2015 y 2017. El proyecto se tituló: “Lineamientos para la elaboración de Guías de estudio en la metodología de Aula Taller aplicados a la enseñanza de la perspectiva geométrica en estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa María Cano del municipio de Medellín”. (Jiménez, 2017)

Este trabajo permitió definir aspectos teóricos y metodológicos para confeccionar un nuevo modelo de guía, una guía “mejorada” que integrara los contenidos de las Guías de estudio del Aula Taller Arquímedes con una tipología de actividades complementarias para el desarrollo de competencias ciudadanas y de reflexiones acerca del contexto social de los y las estudiantes.

Con mi trabajo de investigación quise integrar aspectos que emanan del modelo pedagógico Socio-crítico. (...) No sólo se enseñaba matemáticas con el desarrollo de las actividades de la Guía de estudio, sino que existía un conjunto de situaciones que exhortaban por conocer el contexto barrial de los estudiantes; por ejemplo, se estudió el concepto de perspectiva geométrica en la arquitectura de la Biblioteca España que queda cerca de la Institución y las causas de su evidente deterioro. Con esto se implementó una idea integradora del saber no reducible al saber escolar. (DP)

La formación en maestría, más que ganar prestigio con el título obtenido, permitió hacer nuevas lecturas de la práctica de Aula Taller. Creía que las Guías de estudio antes utilizadas al pie de la letra, podían complementarse con otros tipos de actividades que estimularan aprendizajes distintos a los matemáticos. Ese fue mi aporte pedagógico y didáctico resultado de mi investigación. (DP)

Otras investigaciones producto de la formación posgraduada de los docentes, incluso algunas en vía de implementación, han contribuido a ampliar el espectro interpretativo de la metodología de Aula Taller. En este sentido, la metodología ha sido objeto de estudio e investigación docente, lo que ha permitido acceder a nuevas formas de comprender la práctica educativa, analizarla y reflexionar acerca de sus potencialidades, limitaciones y retos. Los y las docentes comienzan a entender lo que viene haciendo con mayor profundidad y con mayores referentes.

“Mi trabajo de grado se tituló: Descripción de la apropiación de las operaciones aritméticas suma y resta en el conjunto de los números naturales en los grados sexto. (...) Yo utilicé del Aula Taller el ábaco para explicar lo que era un sistema binario”. (ED-4)

Las dificultades que más observan los docentes en las aulas de clase, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las operaciones suma y resta en el conjunto de los números naturales son: la poca retentiva, poca concentración, falta de interpretación lectora y deficiencias en el desarrollo del algoritmo de la suma y la resta; los docentes utilizan estrategias didácticas en las cuales se apoyan con diferentes recursos como: ábaco, elaboración de figuras geométricas, plastilina, cartillas y dominó de números. Todas estas mencionadas estrategias permiten que el estudiante esté motivado e interesado por el aprendizaje de las operaciones básicas suma y resta. (Nieto y Jaramillo, 2014, p. 91)

Una última investigación, la más reciente en la Institución Educativa que utilizó la metodología de Aula Taller, fue de la profesora Aída, quien expresa:

Mi trabajo de grado se tituló: Proyecto de aula para la enseñanza de la resolución de problemas con operaciones básicas a partir del Aula Taller de matemáticas. (...) Con relación a mi trabajo de grado, lo he usado y he observado que aumenta bastante la motivación y a los niños les gusta; aparte de usar el material como forma de aprendizaje, también está la posibilidad de que ellos jueguen, que aprendan jugando. En el pensamiento de los niños siempre está

el juego, siempre van a buscar la forma de interactuar con ese material, pero jugando. Y es por ese lado del juego que he incursionado para poder desarrollar las actividades, una parte primera de exploración. Lo estoy usando más con actividades para el desarrollo del pensamiento, que de alguna manera me va a influir en la resolución de problemas. (ED-1)

Con respecto a la formación posgraduada del maestro, pienso que ha influido bastante porque desde que estoy usando el material he visto cambio en mis estudiantes en la motivación, así que me ha parecido excelente. Los niños ya esperan 'profe ¿cuándo es la clase de matemáticas?' pero porque saben que de alguna manera se está usando el material. Los he llevado al Aula los días miércoles (los otros días el Aula Galileo está ocupado por los estudiantes de la media técnica). (ED-1)

El uso de material didáctico del Aula Taller de matemáticas mejoró la percepción que tienen los estudiantes de la clase de matemáticas. Se pudo observar mayor motivación frente a la construcción de aprendizajes y representa una manera más asequible de aprender, porque lo hacen siempre desde la manipulación y exploración a través del juego. (Tabares, 2018, p. 46)

Para que un Aula se convierta en un taller se requiere una metodología que permita integrar la teoría y la práctica, los afectos, la reflexión y la acción; una metodología que, mediante formas activas de aprendizaje, desarrollo de las capacidades para informarse, comprender, analizar, criticar, evaluar para poder realizar una lectura crítica de la realidad que posibilite modos de inserción creativos y satisfactorios. (Pasel, 1993, p. 16)

Aprendizajes

Reflexionar sobre la didáctica de la matemática nos hizo parte de un proyecto. Instalamos el Aula Taller en la Institución como una apuesta por mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en el contexto escolar. Nos alejamos de los planteamientos seculares de la educación tradicional para dirigir nuestra atención en una metodología que ha mostrado ser exitosa en otros contextos como es el caso del Aula Taller Arquímedes de la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín, que con su lema: “aprender haciendo, clave para el aprendizaje” ha

demostrado que a partir de la interacción con el material didáctico se pueden explorar situaciones concretas para favorecer el desarrollo del pensamiento matemático.

La participación nos hizo parte de una tarea. Aprendimos que la metodología de Aula Taller evoluciona cuando es pensada en colectividad. Accionamos la maquinaria de la cooperación entre docentes, equipo directivo y estudiantes para materializar una estrategia que nos sumergiera, de una manera distinta, en el aprendizaje del maravilloso mundo de las matemáticas. Los y las docentes, como sujetos de aprendizaje, transitamos el camino de la reflexión sobre la práctica, escuchamos nuestras voces, nuestras percepciones y preocupaciones, fuimos tomando decisiones para mejorar nuestro actuar y así construir un camino común hacia una didáctica de las matemáticas con sentido, pertinencia y que fortaleciera las relaciones socio-afectivas de quienes allí participamos. Tanto docentes como estudiantes asumieron los roles de aprendices y enseñantes, y fue, en ese nudo de interacciones, donde compartimos experiencias, desatamos las clases de matemáticas de la rutina y la pasividad. La motivación por el aprendizaje fue el común denominador.

La formación y la investigación nos hicieron parte de un proceso transformador. Los y las docentes que iniciamos este recorrido por el Aula Taller, lo hicimos de manera intuitiva, atendiendo a nuestro sentido común para abordar el material didáctico, las Guías de estudio y las expectativas e intereses del estudiantado. Pero fueron los distintos escenarios de formación e investigación los que nos permitieron reorientar nuestras acciones pedagógicas y didácticas. Establecimos un diálogo que interceptara nuestro saber pedagógico con los fundamentos epistemológicos del Aula Taller. Así refinamos nuestro proceder, nos cualificamos profesionalmente a partir de un proceso reflexivo, interpretativo y transformador.

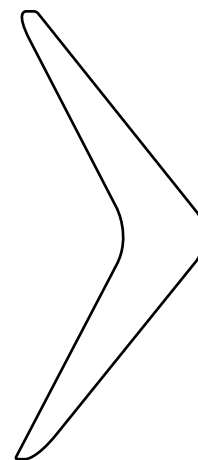
Pensar la pedagogía crítica nos hizo parte de un plan curricular renovador. La metodología de Aula Taller, inscrita en una postura constructivista, utiliza las relaciones dialógicas entre los sujetos de la práctica como vehículo para la adquisición del conocimiento matemático. Dicho conocimiento se construye en compañía del otro y es en esa red de relaciones, entre docente y estudiante, en la que se recrean los espacios para el desarrollo del pensamiento crítico. En esta línea de reflexión, las Guías de estudio son entendidas como lineamientos que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas alejadas de una concepción instrumentalista de la enseñanza. No podemos desconocer que algunas Guías de estudio operan, en principio, desde un modelo instruccional, pero su intención

curricular no se agota ahí pues se nutren del intercambio de experiencias individuales y colectivas de los y las participantes.

Por último, la *Sistematización de prácticas y experiencias educativas* nos permitió leer nuestra práctica con una lente crítica, analítica, sistemática y transformadora, es decir, logramos describir aquellos momentos primaverales y desequilibrantes de la metodología durante estos años de rigurosa revisión de nuestro quehacer. Exhortamos a los y las lectoras de este texto a sistematizar sus prácticas como mecanismo que resignifica la experiencia docente y crea saber pedagógico.

Referencias

- Barragán, D., y Torres, A. (2017). *La sistematización de experiencias como investigación interpretativa crítica*. Bogotá: El Búho Corporación Síntesis.
- Barrientos, P. (2016). La naturaleza de la formación docente. *Horizonte de la Ciencia*, 6 (11), 169-177.
- Durán, P. (2014). Reflexiones en torno al valor pedagógico del constructivismo. *Ideas y valores*, 63(155), 171-190.
- Echavarría, C. y Jaramillo, L. (2007). *Cuadernillo de Campo Matemáticas. Aula Taller de Matemáticas*. Medellín: Begón.
- Ghiso, A. (2012). El encuentro educativo. Una experiencia dialógica-creativa-gnoseológica. *Educación y Ciudad*, (23), 57-66.
- Gómez, M. y Betancur, D. (2014). La escuela colombiana bajo el lente de un modelo sociocrítico: tensiones, retos y horizontes. *Actualidades Pedagógicas*, 63, 211-229.
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (2009). La Mediación Pedagógica. *Mediaciones Sociales* (5), 175-180.
- Institución Educativa María de los Ángeles Cano Márquez (2016). *Mesa de matemáticas*. Recuperado de <https://mesadematematicas.wixsite.com/iemc>
- Jiménez, Ó. (2017). *Lineamientos para la elaboración de Guías de estudio en la metodología de Aula Taller, para la enseñanza de la perspectiva geométrica en el grado séptimo de básica secundaria*. Recuperado de www.bdigital.unal.edu.co/55931/1/98709483.2016.pdf
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, (19), 87-112.
- Mayorca, M., Santos, M. y Madrid, D. (2014). Formación y actualización de la función docente. *Diálogos Pedagógicos*, 12(24), 11-28.
- Mejía, M. (2008). *La sistematización: Empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá D.C.: Ediciones desde abajo.
- Nayive, L., y León, A. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. *Educere*, 9(29), 159-164. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602903>
- Nieto, J. y Jaramillo, G. (2014). *Descripción de la apropiación de las operaciones aritméticas suma y resta en el conjunto de los números naturales en el grado sexto*. (Tesis de Maestría). Universidad de Medellín. Departamento de Ciencias Básicas.
- Pasel, S. (1993). *Aula-taller*. Buenos Aires: Aique.
- Pitluk, L. (2008). *La modalidad de taller en el nivel inicial. Recorrido y posibilidades para la educación actual*. Mendoza: Ediciones Homo sapiens.
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15519374001>
- Tabares, L. (2018). *Proyecto de aula para la enseñanza de la resolución de problemas con operaciones básicas a partir del aula taller de matemáticas*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia sede Medellín: Facultad de Ciencias Básicas
- Universidad Nacional de Colombia. (2018). Aula Taller Arquímedes. Recuperado de <http://maescen.medellin.unal.edu.co/index.php/aulataller-arquimedes>
- Vasco, C. (2006). Siete retos de la educación colombiana para el periodo 2006-2019. *Pedagogía y Saberes*, 33-41.
- Villalobos, J. (2003). El aula-taller como actividad pedagógica para promover la participación en un aula de clase. *Legenda*, 6, 1-12.
- Villarreal, J. (2014). Propuesta para la enseñanza de las operaciones básicas (adición, sustracción, multiplicación y división) y el proceso de factorización de polinomios, con la herramienta didáctica "Caja de polinomios", en estudiantes de grado octavo de la I.E María Cano. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia sede Medellín.
- Zambrano, A. (2013). Relación con el saber, fracaso/éxito escolar y estrategias de enseñanza-aprendizaje. *Actualidad Pedagógica* (61), 27-43



Prácticas y experiencias docentes en el arte

Con la comida sí se juega y se crea arte

John Fredy Colorado Rodríguez

Introducción

Me propuse sistematizar la experiencia “Con la comida sí se juega y se crea arte”, que realicé durante 2017, en las diferentes visitas guiadas, como complemento de las exposiciones de los Laboratorios socio-artísticos que se llevan a cabo en el Programa Deseartepaz, Arte y Escuela, en la Galería de arte contemporáneo Paul Bardwell del Colombo Americano de la Comuna 10 de Medellín, Colombia. Es una entidad privada, sin ánimo de lucro, que vinculó a siete instituciones educativas de la ciudad, oficiales y privadas y participaron jóvenes estudiantes de los grados 8° a 10°, cuyas edades oscilaban entre los 13 y 17 años que venían acompañados, principalmente, del (la) docente de Artística porque era el enlace directo entre el colegio y el Colombo Americano.

En cada grupo mixto podía asistir un máximo de 40 estudiantes y el Colombo Americano proyectaba una película o documental relacionado con el tema y, al finalizar, se realizaba un taller artístico con elementos no convencionales en el aula. En la Galería de arte contemporáneo (que es un espacio de exposición de obras y resultados artísticos) los estudiantes, en encuentros de índole transversal, establecen un diálogo de saberes, opiniones, conceptos, experiencias artísticas, visuales y audiovisuales alrededor de un tema y de un refrigerio.

Hacer cotidiano el hecho de vivir la experiencia de las visitas guiadas, en las que el encuentro con el arte es visual y está motivado por el sentido del gusto, cumple con la frase coloquial y ancestral de ¡Todo entra por los ojos! Y, además, que se “aprende viendo”, en palabras comúnmente escuchadas por los estudiantes en los talleres.

Me propuse sistematizar esta experiencia que resignifica pedagógicamente el arte porque permite apropiarse de recursos no tradicionales y afianzar las actividades y



prácticas que, en el aula, no se pueden desplegar por el afán de hacer seguimiento a las mallas curriculares. Una oportunidad de trabajar sin presiones, no condicionado por la nota, sino motivado por el reto de aprender, hacer algo nuevo, que le brinde herramientas didácticas y de formación personal a los estudiantes.

La importancia de esta experiencia y su sistematización radica en identificar las alternativas de creación que se brindaron a los docentes y discentes, una posibilidad para que la individualidad potencie lo colectivo y el modo en que se proyectó pedagógicamente a través de técnicas artísticas que articulan la reflexión, las preguntas y cómo el hecho de comer tiene relación con la vida cotidiana.

Por otro lado, los talleres se propusieron para complementar los conceptos y aportes que se observan en los recorridos guiados a las exposiciones, además de la proyección de películas o documentales que se presentan en las salas de cine del Colombo Americano, como refuerzo integral, pedagógico y audiovisual, con el propósito de unificar los contextos y manifestaciones comunicativas y expresivas.

Antecedentes

Indagar por el hacer de las cosas es comenzar a preguntarse: ¿Qué es lo que antes se había realizado, qué temas se habían formulado y planteado por medio del hacer estético y plástico? ¿Qué estrategias se implementarían para provocar en los estudiantes un deseo de aprender y cuestionar el aprendizaje de la escuela en contexto?

La Galería, en sus inicios, tenía como misión la promoción de artistas locales, nacionales e internacionales con mediana o alta trayectoria por medio de las exposiciones, individuales o colectivas. (Ver detalle en la línea de tiempo y comentarios).

Posteriormente, con los nuevos movimientos y tendencias del arte contemporáneo, este espacio se consolida como el lugar en el que se gesta el Programa Deseartepaz, Arte y Escuela, un espacio de participación colectiva que se denomina, en términos artísticos, Arte relacional para lograr un diálogo de conocimientos, saberes, habilidades con el propósito que se convierta en el resultado de un trabajo comunitario para que se olviden y dejen atrás los egos para dar paso a una participación social.



En el 2011 inicié mi labor en este programa y el reto era grande y abrumador por el alto nivel y desempeño puesto por las anteriores gestoras del proyecto y era, hasta cierto punto, intimidante cuando hay estándares y patrones muy altos que te hacen preguntar: ¿Qué puedo aportar, si hasta el momento todo ha sido fructífero y satisfactorio?

Esta pregunta implicó replantear conocimientos, habilidades técnicas y experiencias de hacer con el arte aprendido en la carrera universitaria, pues, en este recinto enseñan múltiples saberes prácticos, pero no a leer el contexto y éste se aprende escuchando y analizando todas las partes, los diferentes puntos de vista y observando el diálogo del espacio con los materiales, escuchando al otro con su imaginario, su aprendizaje y sus propios saberes.

La motivación de este proyecto tuvo que ver con los participantes, haber compartido con la artista internacional Micha Tauber de Alemania, los artistas nacionales Abel Rodríguez, el actor y fotógrafo Fernando Cruz y haber participado en el recorrido de la salida de campo al Alto de San Miguel en el municipio de Caldas, Antioquia, en una actividad de un día, en la que asistieron, además, nueve estudiantes de Artes de la Universidad de Antioquia, quienes compartieron sus reflexiones sobre la plástica, la estética y lo conceptual, que exhibieron en la Galería con el tema de "Zona de importancia ambiental" y fueron asesorados por personal de Corantioquia.

Por otro lado, la visita al municipio de La Ceja y a la Escuela Siembraviva, en la que se cultivan plantas y verduras sin ningún tipo de agroquímico. Esta experiencia

sirvió de incentivo para mantener la idea de proponer algo relacionado con los árboles, la naturaleza y las plantas.

Relato de la práctica

Cuando estuve en la carrera universitaria que otorga el título de Maestro en Artes Plásticas, en la Universidad de Antioquia, sentí que me brindaron todos los conocimientos y técnicas que han tenido relevancia y trascendencia en lo creativo y profesional, pero que, en el momento de enfrentarme con la realidad del contexto de una exposición, con resultados tangibles a partir del tema del Laboratorio socio artístico N° 53 “Zonas de importancia ambiental”, con los antecedentes enunciados de este proyecto para realizar con los estudiantes, me di cuenta que nada de lo que se me formulaba como tópico fue aportado o suministrado por la academia. Además, que lo único que podía hacer era investigar, leer, documentarme y proponer sobre lo que me planteaban los elementos para esta apuesta.

Surgen las dudas y la premura por el tiempo de estas visitas y encuentros, pues, normalmente, antes de cada actividad realizada llevo a cabo ensayos de prueba-error, aciertos, posibilidades de los materiales, ver, probar y analizar la mejor forma de distribución y aprovechamiento del tiempo y de los requerimientos para las actividades planteadas. El potencial de mi trabajo en la Galería, como Coordinador y Artista plástico, me permitieron tomar estas herramientas y conocimientos para plantear una dinámica de creación, de provocación y que, en un plazo máximo de una hora con treinta minutos, puedan llevar a cabo una propuesta plástica sensible, diversa y única, diferente a los formatos y actividades que en un salón tradicional son limitados por las mallas y estructuras curriculares.

Fue muy relevante el hecho que tuviera autonomía para pensar, proponer, decidir y presupuesto para realizar mis apuestas e ideas de manera coherente, diversa y definitiva, pero plena de contenido y con la posibilidad de ser socializada, potenciada y llevada fuera del aula a diversos grupos y poblaciones. A veces, hacerlo individualmente es complejo, pero también se tiene la ventaja de ser quien puede aportar con sus propias debilidades y fortalezas, pero, ¿quién dice que lo que se propone es lo ideal, adecuado, propicio y conveniente para cada proyecto? Solo la popular frase “prueba y error” llevaron a responder el interrogante porque hay momentos de dudas sobre ¿qué ven los muchachos? ¿Qué les gusta ver o qué me

gustaría ver a mí? Ponerme en la posición de ellos, entender sus contextos, su cotidianidad, sus imaginarios y hasta qué comen para capturar su atención que, en muchos casos, se pierde rápidamente y es preciso “encarretarlos” y “empelicularlos”.

Para producir y activar un espacio de galería con jóvenes, para transformar un concepto simple pero de múltiples lecturas complejas, con una reflexión que pudiera consolidar una idea en un taller que permitiera el hacer y el pensar al mismo tiempo, pero: ¿qué presentar como película o documental a jóvenes de diferentes edades, con intereses diversos, de colegios diferentes y formas de pensar, obviamente disímiles, además qué hacer en el taller durante su estadía en el recorrido de la exposición? La búsqueda visual sobre lugares, desde lo más cercano a lo más lejano de Antioquia sobre zonas naturales protegidas para la conservación ecológica y teniendo en mente las preguntas: ¿Qué lugares conocerán los estudiantes? ¿Cuáles habrán visto, conocido o no conocen ninguno? Lugares como La Serranía de San Lucas, entre los departamentos de Antioquia y Bolívar, en los que existen referentes documentales como “El corredor del jaguar”, El Salto del buey, al oriente, entre los municipios de La Ceja y Abejorral, la reserva del Alto de San Miguel en Caldas, al sur del departamento, la reserva Cañón del Río Claro, en el municipio de Puerto Triunfo, en el Magdalena Medio, y los charcos de Barbosa al norte de Medellín, fueron las referencias visuales para “llegar” a los muchachos desde la naturaleza, los charcos, los clavados al río desde las rocas de las riveras y los paseos de olla que se hacen en familia, con el parche de amigos en días festivos, vacaciones, fiestas de fin de año o año nuevo.

Ver, comer y...

De esta manera la primera idea que se me ocurrió plantear para los siete grupos fue crear una pintura que tuviera siete niveles, cada panel de madera sería de un tamaño de 1, 20 cms. x 1,20 cms., que se intervendrían, cada nivel por cada colegio en la visita correspondiente al recorrido en la galería. Allí se pintarían con vinilos de diferentes colores, árboles y bosques que se plantearían de cada plano del paisaje. Para esto había buscado imágenes en internet relacionadas con paisajes y naturalezas de bosques y con varios planos de profundidad o niveles de perspectiva. Ubiqué aproximadamente 85 referencias o imágenes para escoger una que tuviera los siete planos deseados en la idea inicial. Pero, luego de analizar esta posibilidad de formalización, la rechacé y decliné, primero porque de asistir 40 estudiantes

por grupo, no todos podrían intervenir el formato al mismo tiempo (y a veces a un encuentro venían dos grupos, es decir, un promedio de 80 estudiantes para un sola visita guiada) y no sería posible pintarlo en el tiempo estipulado con todos los detalles, colores y formas que cada panel tendría y, segundo, porque para esta idea el presupuesto era alto en los costos de los materiales y requerimientos artísticos.

Empecé a documentarme de “Mr. YouTube” y busqué en Google actividades para realizar con frutas y verduras y, obviamente, aparecieron innumerables imágenes relacionadas con acuarelas de frutas y verduras, manualidades con materiales reciclados y decorados con vistosos colores, pero no son manualidades lo que quería reflexionar y hacer con los estudiantes y docentes en estos encuentros, lo que quería, idealmente, era profundizar en técnicas y alternativas del arte contemporáneo y sacar del anquilosamiento en el que se ha tenido la clase de Artística en el aula de clase. Así que fui a YouTube y hallé referencias como canciones sobre frutas, bailes y dinámicas, pero con niños de preescolar o de primaria, principalmente. Comencé una búsqueda sobre frutas o comida y hallé en “Fruto arte” y lo que el buscador me proveyó fue “Arte con frutas” y lo que encontré fue sobre la culinaria, pero lo que yo proyectaba encontrar era desde el arte: esculturas, rostros, paisajes, animales, decoraciones, dibujos, todos realizados, cortados o ensamblados. En este momento pensé que esto era lo que quería para sensibilizar a los jóvenes con el tema del cuidado del medio ambiente y la naturaleza.

Y con la comida sí se juega...

Con esta idea base e instaurada en mi mente, resolví organizar lo que quería que los estudiantes hicieran durante el tiempo que se tenía para el taller y la práctica artística, puesto que únicamente contaba con una hora y treinta minutos y, como mínimo, una hora, dependiendo de si el grupo de estudiantes llegaría a tiempo, lo que hacía que el orden de las actividades se mantuviera o se modificara porque, a veces, los jóvenes también tenían que irse más temprano a sus colegios para cumplir con los horarios de contratación del proveedor de transporte, es decir, hay que tener en cuenta estos factores en el momento de la planificación de cualquier actividad plástica o artística.

Previamente se proyectó un pequeño video con imágenes y fotografías de arte con frutas, las cuales iban acompañadas del tema musical “Tutti Frutti” del cantante

estadounidense Little Richard, para dar más coherencia y contundencia al objetivo de advertir la relación del arte con la comida, pues, como dice el dicho: “la comida entra por los ojos”. En este caso era provocar también con el sentido del oído. De esta manera, los jóvenes se hacían a la idea, con las imágenes y la música, de lo que seguía luego del recorrido en la galería para la actividad del taller artístico. Terminado su refrigerio y hecho el recorrido por los diferentes espacios de la galería en la que pudieron ver y analizar las propuestas artísticas y estéticas que se produjeron en esta exposición, se hizo una reflexión sobre los artistas invitados para este proyecto.

Por otro lado, para la parte artística mi preparación culinaria se enfocó en crear un ambiente de cocina para los estudiantes, crear la motivación que por esos días era referente en la televisión del país, el reality “Master Chef” y con esta consigna ofrecer la idea y conciencia que el *fruto arte* era una alternativa de sostenibilidad y por qué no, de economía, de apropiación, fácil de aplicar en la vida cotidiana, útil en cualquier evento, ya sea familiar, escolar, social o cultural y, a partir del arte y las herramientas de creación, promover y organizar fiestas, cumpleaños o cualquier actividad que implicara manipular alimentos, aplicar la estética y sensibilidad artística en la realidad del diario vivir y combinar colores, crear texturas, formas planas, bidimensionales y hasta tridimensionales para quienes quisieran explorar e ir más allá de lo básico.

Cuando llegó el momento del taller dispuse de 10 mesas y en cada una de ellas se puso un plato pando, una tabla picadora, un limpión, un cuchillo, y luego se propuso que en cada mesa se ubicaran de a cuatro o cinco estudiantes. Por mi parte, como sabía que había que optimizar el tiempo y poner a decidir qué realizaba cada grupo quitaría un valioso tiempo en el momento del hacer, se le solicitaba a algún miembro del equipo que sacara de una bolsa un papelito, el cual tenía impresa una palabra que representaba lo que el grupo debía realizar.

Previamente, había realizado ya unas muestras físicas de decoración y fruto arte para tener referencias visuales y artísticas (delfín creado con banano, hombre cargando una pelota, que se hacía mientras se pelaba la fruta y su cáscara formaba el cuerpo del personaje; cisne creado con una manzana y la decoración del plato con el ave se acompañaba con guayabas o naranjas cortadas en diferentes formas) para facilitar la metodología de enseñanza y aplicación de la técnica, sus fundamentos y consejos para llevar a cabo las propuestas escultóricas.

Ya teniendo esta palabra (ver listado más abajo) cada grupo decidía qué elementos requería para llevar a cabo de la propuesta colectiva y definía un líder o representante de cada grupo para que pasara a tomar de la mesa central los productos para la elaboración de la idea colectiva.

- Animal
- Ave
- Construcción (edificación o estructura)
- Instrumento musical
- Medio de transporte
- Paisaje
- Retrato
- Tema libre

En la mesa central se disponían los siguientes productos y elementos de cocina, que entregaba personalmente a cada líder o representante de la mesa y, posteriormente, iba rotando y pasando para aclarar alguna duda, detalle o explicación que requería el grupo, es decir, asesorías, pautas y datos relacionados con la comida (libro de culinaria y etiqueta de Leonardo Da Vinci, creador de la servilleta, el origen nahual de la palabra aguacate, entre otros).

Productos

- 1 sandía grande
- 1 docena de papas grandes
- 1 piña grande
- 1 kilo de arvejas
- 1 pollo morado
- 2 bandejas de fresas
- 2 cajas de uchuvás
- 2 bolsas de uvas pasas
- 3 sobres de clavo de olor
- 10 zanahorias grandes
- 3 gajos de bananos (más o menos 10 a 12) maduros
- 3 lechugas medianas
- 4 pepinos cohombro
- 6 naranjas maduras

- 6 mandarinas pintonas
- 6 manzanas verdes
- 6 carambolas
- 6 paquetes de uvas verdes y moradas, 3 y 3
- 6 mangos grandes pintonos o medio maduros
- 6 manzanas rojas
- 8 peras verdes
- 8 guayabas

Nota: Todos estos productos fueron el consolidado total se emplearon para las siete visitas y en cada una de ellas se disponían los productos para que pudieran conservarse para todos los colegios.

Nota 2: Los productos enteros que quedaban se guardaban en una nevera que posee la cafetería del Colombo y los residuos vegetales como cascara, semillas se emplearon, unos como abono de plantas y otros como alimento para aves de corral.

Elementos de cocina

- 1 caja de bolsas Ziploc, medianas
- 10 mesas
- 4 ralladores
- 5 pela papas
- 7 moldes de aluminio con diferentes figuras 10 tablas picadoras
- 10 cuchillos de diferentes tamaños
- 10 cucharas
- 10 limpiadores
- 10 tenedores
- 10 platos puros
- 4 cajas de palillos de dientes, doble punta

Y se crea el arte...

Con estos elementos ofrecidos para el taller, se sugiere que los estudiantes creen alguna de las siguientes propuestas en esculturas efímeras, ya fuera bidimensional o tridimensionalmente. En este propósito se indicaba que el grupo podía delegar

Imagen 1: Realización de esculturas efímeras. Instrumentos musicales con fruto arte de los grupos del Colegio San Ignacio de Loyola, Colegio de María y la Institución Educativa Félix Henao Botero



Fuente: Archivo del autor

Imagen 2: Sara Quintero realiza los detalles y accesorios del medio de transporte mientras que Juan Camilo Builes, con el cuchillo, creaba el chasis de su propuesta



Fuente: Archivo del autor

funciones y de forma colaborativa se realizaba la creación del objeto propuesto, es así como alguien era el fotógrafo(a), otro(a) era quien pelaba las frutas y verduras, alguien más organizaba o decoraba y le daba forma a la figura y recomendé que la persona encargada de manipular el cuchillo, fuera alguien que ya lo hubiera hecho en algún momento de su vida para evitar accidentes, lesiones o complicaciones en el momento de cortar o pelar estos productos. De esta manera, cada grupo se organizaba de forma que todos participaban en la elaboración de la figura escultórica.

Mi experiencia en el año 2017 en el Laboratorio de zonas de importancia ambiental, en el caso de los cuchillos, fue algo complejo puesto que nosotros no estamos enseñados, por ejemplo, a cocinar, mucho menos a hacer obras de arte a través de esos implementos, pero la experiencia me gustó mucho, aparte, aprendimos cosas nuevas como el stop motion y cómo crear, cómo hacer arte a través de lo más inesperado... (Sara Quintero, 9° del Colegio de María)

En las cosas que hicimos en el Colombo, el stop motion, fue una experiencia agradable salirse de lo común, de lo que hace siempre con las mismas cosas, crear cosas nuevas con base en otras cosas nuevas, nuevos implementos y elementos, que uno cree que esas cosas solo tienen un fin, en este caso de las frutas, comérselas, pero uno puede crear arte, uno puede copiar con frutas, puede hacer ropa y lo bueno es aprender a utilizar los recursos que le dan y no siempre como cerrarse a lo mismo de siempre, que uno tiene que utilizar tal cosa, o sino no puede hacer esas cosas, porque no tiene los implementos que son...(Cristian Pérez, 9° del Colegio de María)

Mi experiencia sobre el taller de la comida es que aprendí mucho porque uno no solo ve la comida como un elemento que la compro, pago por esto, me la como y ya, sino que lo vi como elemento artístico, que puedo hacer diferentes formas, como lo fue en ese entonces, hacer un rostro con los cuchillos y este tipo de cosas para formar un rostro a partir de la comida, entonces uno ya

Imagen 3: Cristian Pérez manipula el cuchillo para realizar una parte de la escultura y Valentina Villa, de pie, es quien organiza los productos para la creación de la figura



Fuente: Archivo del autor

no veía la comida como algo que uno simplemente prefiere y ya, sino que era como darle forma a la comida para que se viera interesante, que tú le dieras como una forma humana a lo que te comes. A mí me pareció fácil porque yo por lo general soy muy cercana a la comida y la verdad, pues, me pareció muy fácil, lo que sí me pareció complejo fue verlo de otra forma diferente a como suelo utilizar el cuchillo, pero la verdad me pareció fácil... (Valentina Villa, 9° del Colegio de María)

Esta actividad se fundamentó en la frase que empleaban las madres en la época de la infancia cuando los niños comían y les decían: “Con la comida no se juega”. Para este ejercicio tenía la intención de resignificar y el objetivo era: “Con la comida sí se juega y también se crea arte con ella”.

Terminada la escultura, se disponía que cada grupo, con sus celulares, pudiera realizar una animación paso a paso (stop motion), con la escultura y para la consecución de este taller de escultura se emplearon los productos y elementos que estaban disponibles en la mesa central de la galería.

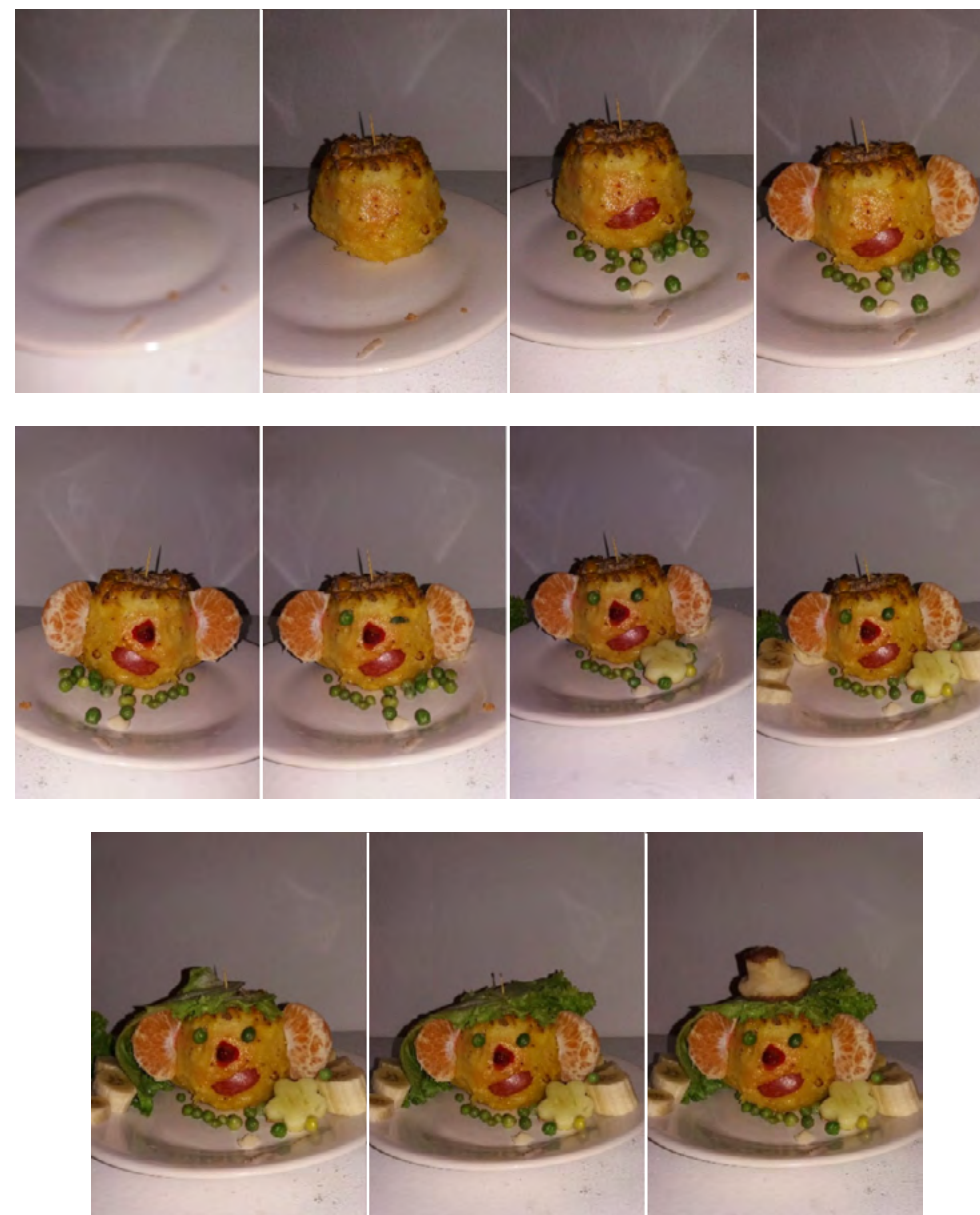
Finalizada esta parte y como complemento de la escultura se realizaba un stop motion (animación paso a paso) con un mínimo de 10 fotografías o movimientos y se daba la opción de hacerlo (Imagen 4):

- Empezando la animación con el plato vacío, es decir, empezar de la nada al término de la escultura.
- Empezando la animación, finalizada la escultura para terminar con el plato vacío.

Para este trabajo se emplearon los celulares que tenían los estudiantes y los grupos que no tenían lo hicieron con cámaras fotográficas. Era una posibilidad factible: crear una historia alrededor del stop motion, titularla y poner sonido o música de fondo, si la animación la requería.

Con mi grupo y los acompañantes del Colombo hicimos una actividad de uno de los Laboratorios en el que utilizamos implementos como cuchillos, tenedores, frutas y verduras para hacer una obra de arte desde esos elementos. ¿Qué pude aprender? La verdad fue difícil porque uno está acostumbrado a que el lápiz, que los vinilos, un lienzo y ¡todo cambió! El mismo lienzo era la misma tabla donde ibas a cortar las verduras, las frutas y tratar de hacer algo como

Imagen 4: Animación paso a paso (stop motion) realizada con la alternativa número uno, por el grupo de Valentina, Tamara y Cristian, del Colegio de María



Fuente: Archivo del autor

que se viera bien en relación con el tema que nos habían propuesto, retrato, paisaje, varios, y que el medio que utilizamos ahora como celular, era como nuestro ayudante estrella, que era el que iba a tomar como todo eso del stop motion, desde cuando iniciamos o desde cuando finalizamos hasta cuando empezamos y así. Pues, uno diría que de implementar dentro del aula esta parte del arte sería como complicado porque muchos dicen que no, que los cuchillos son implementos, pues no sé, armas blancas, pero también se podría tratar desde una concientización sobre esto, y me parece una manera chévere, diferente de ver esa parte del arte, desde lo que vemos cotidianamente, porque literalmente nosotros comemos todo eso: que la lechuga, que el tomate, la zanahoria y hacer arte con eso que comemos...(Tamara Castañeda Callejas, 9° del Colegio de María)

Dentro de la galería, realizaron muchísimos experimentos, se formaron en grupos, ponían primero esto, luego lo otro, como asociación de las frutas, los colores, las texturas, para llegar al resultado final que fue el stop motion y dentro del aula se promulgó el cuidado al medio ambiente, el cuidado de las plantas, el cuidado de la comida, de tener más conciencia de lo que nos rodea y lo que estamos malgastando. Esta clase de laboratorios nos permitió quedarnos no solo con la parte artística, sino permear otras áreas, en este caso biología, medio ambiente, incluso, en la casa hacer conciencia de lo que los rodea, no solo la comida sino visitar los pueblos, los municipios y que cuidemos lo que tenemos porque no lo valoramos. El uso de materiales cortopunzantes dentro de una práctica artística en los colegios está totalmente prohibido, cero bisturís, cero cuchillos, si mucho, unas tijeras, cuando en la visita guiada, desde la galería, les brindó a los estudiantes elementos para que cortaran, rebanaran, picaran o tallaran como si fuera un elemento de escultura, sí fue un riesgo, pero fue un riesgo positivo porque la castración en el aula de clase es para evitar accidentes. A ellos en todo momento se les vio que tenían la conciencia de que había que manejarlos de la mejor manera y es una posibilidad para nosotros de quitarnos esos tabúes de -es que los muchachos se van a cortar, si ellos no se cortan ellos nunca van a aprender- y uno tiene que irles soltando cosas que en el mundo, en la casa, la mamá corta la cebolla, el tomate y no los dejan coger una papa, pues, porque se va a cortar el niño; es darle la posibilidad de que esos instrumentos no sean siempre para hacer daño, sino para crear, y ellos lo tomaron por ese lado, con ese cuchillo que en mi casa no me dejan coger puedo hacer cosas tan hermosas, tan bonitas, efímeras al

fin y al cabo, pero tan bonitas y más dominio de unas herramientas que para ellos son negadas y es darle la posibilidad que ellos lo hagan bien y estar uno tranquilo que se está haciendo bien y con conciencia... (Francy Elena Alzate, docente de Artística del Colegio de María)

Los estudiantes en este Laboratorio estuvieron activamente participando en la visita guiada, dieron testimonio de los aprendizajes que tuvieron de una charla que les dieron en el colegio, en la cual tuvieron la oportunidad de tener al señor, al artista Abel Rodríguez. Los chicos tienen un referente de campo, un referente de biología solamente desde el aula, porque están inmersos en la ciudad, no tienen un contacto muy cercano con el campo, a pesar de que el colegio está rodeado de una zona verde muy grande, pero no tienen una conciencia más allá del arbolito, la plantita, la florecita. Por lo tanto, dentro del aula ellos lo proyectaron, no solamente desde el área de biología sino también desde el área de artes, sobre lo que aprendieron en la Activación de sala, que fue trabajar el stop motion a partir de verduras, frutas y hacer una escultura con estos productos; ellos normalmente lo hacen con elementos como plastilina, arcilla, es salirse de lo de siempre, es tomar esos materiales que en la casa los encuentran en la nevera y convertirla en obra de arte, efímera, obviamente, obra de arte como tal, pero al final dan la reflexión, así como se pierden las frutas y verduras, incluso las botan, ellos botan demasiada comida, se puede convertir esa propia comida en algo totalmente estético y totalmente reflexivo... (Francy Elena Alzate, docente de Artística del Colegio de María)

Imagen 5: Esculturas efímeras de animal y rostro realizadas con la técnica de fruto arte por parte de los estudiantes del Colegio Fontán



Fuente: Archivo del autor

Reflexiones

Dentro de las dinámicas pedagógicas que se implementan en el aula de clase se conocen las bitácoras, diarios de campo, cuadernos de seguimiento, fichas, salidas pedagógicas, videos y links de búsqueda en redes sociales. Pero, ¿son suficientes estos elementos y estrategias para llegar a consolidar un conocimiento integral en el estudiante, que permee su contexto, cultura, familia y personalidad?

Esta experiencia me permitió crear una metodología de “*autonomía*” empleada con el Programa Desartepaz, que ha logrado una resignificación y aportes estéticos y críticos a los estudiantes y docentes en las diferentes pedagogías educativas.

Estos talleres se proponían como una alternativa pedagógica para el docente, una oportunidad en el estudiante para descubrir actividades y conocimientos diferentes, todo articulado desde el currículo oculto, como una forma de enseñanza y aprendizaje libre, económica, con elementos y objetos no convencionales pero comunes, de acceso general para todos, de participación tanto individual como colectiva y diversa a la que se ofrece y crea convencionalmente en las clases de Artística en las instituciones educativas y colegios.

Todos los días los muchachos viven sobrecargados de información y hay experiencias artísticas significativas en la contemporaneidad que de pronto en los colegios están vetadas, pero está en el docente tener esa visión más amplia, no verle el lado malo, qué de todo eso se puede acercar de la mejor manera al joven. Me parece genial que las directivas de los colegios se den a la tarea de renovar el currículo, de permitir que nuevas experiencias estéticas y artísticas entren al aula, son enriquecedoras, las clases no se vuelven monótonas, aburridas, repetitivas y, al contrario, se vuelven dinámicas, exploratorias, teórico-prácticas; la praxis para ellos es más significativa que la teoría y más que todo en artes, ellos piden hacer, reflexionar, indagar, ir más allá, que incluso lo impulsan a uno como docente y uno todos los días tiene que estar indagando, buscando, yendo y esto permite siempre estar a la vanguardia, porque es sabido que ellos van más adelante que uno en las tecnologías, en la información y le permite a uno estar a la par con ellos. Uno no se puede quedar atrás ni tampoco castrarlos a ellos, porque el área de Artística, del sentir, de la expresión, de la sensibilidad, hay que promulgar ese mundo de la sensibilidad que a veces es demasiado cruel con ellos y si nos cerramos a ciertos temas del

currículo estamos haciendo lo de siempre, haciendo que una de las materias más divertidas de explorar, de verle el lado positivo, a volverla una materia perezosa, aburrida, cansona, no se puede caer en el mismo cliché de siempre, hacerla divertida a partir de las cosas que a ellos les gustan, abrir la mente de todos, pues hay muchas actividades de Artística que se pueden permear en otras áreas, que no sean islas separadas donde no haya conexión y son los estudiantes los más perjudicados si no se explora verdaderamente lo que hay afuera... (Francy Helena Alzate, docente de Artística del Colegio de María)

Aprendizajes

Con esta experiencia pude aprender que asumir riesgos era importante a la hora de proponer actividades que normalmente no se pueden asumir en el aula de clase, ya sea por las restricciones educativas o por el miedo que el docente tiene de salir de su zona de confort, manteniendo las mismas actividades y procesos envejecidos y desarticulados de la realidad de los jóvenes, asumiendo que **únicamente** de la forma tradicional se aprende y reflexiona el arte y la vida.

Como conclusión motivadora los grupos del Programa Desartepaz, Arte y Escuela, el Colegio de María, de Aranjuez; el Colegio San Ignacio de Loyola, del centro de la ciudad; el Colegio Fontán, en Las Palmas; la Institución Educativa Félix Henao Botero, de Caicedo; la Institución Educativa José Horacio Betancur, en La Loma, San Cristóbal; y la Institución Educativa Fe y Alegría, La Cima, San Blas. Aproximadamente 240 estudiantes de grupos mixtos y contextos diferentes participaron directamente en esta experiencia, en la que no hubo ni una sola persona herida, cortada o lesionada, además, no hubo pérdida de ninguno de los cuchillos y no se presentaron agresiones físicas por el uso de estos elementos.

Esto evidenció claramente que se rompió un estigma, un patrón que se desarticuló de las teorías de conformismo y tedio a innovar y proponer ideas de renovación y reflexión para los estudiantes, es coherente concluir que todo concepto es viable de transversalizar y poner en contexto para que el arte pueda ser el puente que afirma la realidad, la voz y pensar de los jóvenes de nuestra ciudad que se silencian con los lápices de colores y las hojas blancas se han convertido en los sufragios que han dejado sin signos vitales la forma de pensar y representar el mundo cambiante, pero que es real en un universo cada vez más virtual.

Algo para tener presente para otras propuestas del taller es el tiempo con el que cuentan los estudiantes y docentes para la realización del taller, dado que a veces se tenían que ir antes de tiempo para las instituciones o colegios y no terminaban la experiencia.

Esto me llevó a tener elementos que tenían relación con los alimentos y que pude aplicar en el Laboratorio N° 55 denominado **¿De dónde viene la comida?** En el que la proyección visual fue el documental de Discovery “Nuestro consumo latinoamericano”, y la apuesta artística enfocada en la elaboración de pigmentos de frutas y verduras (cilantro para el color verde; remolacha para el color rojo; pimentón amarillo y melocotones para el color amarillo, repollo morado para el color azul) para consolidarla en una acuarela orgánica, pintada con estos colorantes naturales que representaban la fruta que más les gustaba o, en su defecto, la que más detestaban por alguna situación vivenciada en la infancia.

Por otro lado, si tuviera que repetir este proceso, sin duda alguna, lo volvería a recrear y realizar con el ánimo de ver la capacidad de creación y posibilidades que tenían los estudiantes en el momento de elaboración, ver cómo podían trabajar desde lo individual y el potencial del trabajo en equipo, cómo, mientras realizaban las propuestas, los chicos me decían: *Profe, ¿podemos comernos las uvas cuando terminemos el trabajo?* Incluso, les expresaba que tenían la opción de llevarse para la casa las frutas o verduras que emplearon para la obra. Fue motivante y gratificante ver cómo se “animaban” con el asunto, cómo surgían historias, cuentos, ficciones, personajes, desde sus propios imaginarios, hasta el punto que un grupo de la I.E. José Horacio Betancur creó un video animado con música incluida, con una aplicación en su dispositivo móvil, a partir de una pareja de ratoncitos enamorados, elaborados con peras y manzanas.

Es así que si me preguntaran: ¿Qué no volvería a hacer de esta experiencia? Respondería: no volvería a tener miedo a asumir este tipo de acciones y reflexiones donde brindé nuevas ideas, posibilidades de interactuar con los estudiantes, con nuevos elementos que, desde la cotidianidad, se podían ofrecer para que los jóvenes potencien su acercamiento a las tendencias del arte contemporáneo, los medios y maneras de ser articulados con la cotidianidad y realidad de los contextos locales y educativos.

Ver cómo un carro creado con zanahorias y banano sale del plato y luego de la mesa hacia el horizonte; si una nave espacial realizada con papas cruza una selva de zanahorias, pepinos y bananos; si un cangrejo se va armando en un plato y sus tenazas son dos rodajas de manzanas; una semilla que empieza su crecimiento hasta que da frutos y se posa un pájaro en sus ramas, entonces prefiero seguir teniendo siempre miedo al asumir riesgos y ver la alegría de crear y comer al mismo tiempo.

Información de aprendizaje

La información suministrada en este recuadro dio cuenta de los aspectos en los que los sujetos son permeados y de los cuales la actividad planteada hizo su accion directa, pues los contextos crearon tensiones por el tiempo, con el espacio y estos a su vez propiciaron que los cambios se evidenciaran en la metodología. Era viable encontrar que cada item se entrecruzaba y se amalgamaba con su opuesto, pues, era latente la dinámima de interacción de uno con otro, es decir, la correlacion de estos hizo que estén unidos y se yuxtapusieran haciendo parte uno del otro.

Actividades	Contextos	Espacio	Tiempo	Materiales	Procesos	Cambios
Tensiones	x	x	x	x	x	x
Metodología	x	x	x	x	x	x
Temores	x	x	x		x	x
Habilidades	x		x	x	x	x
Sujetos	x		x	x	x	x

Por ejemplo. Hubo habilidades que se formularon desde el sujeto, pero este, a su vez, era condicionado por el contexto, independiente del espacio en que se encontraba, pero era motivado por el tiempo en que se ejecutaba la actividad, por los recursos o materiales que se disponían para la realización de los procesos que determinaron el aprendizaje y posibilitaron los cambios, ya fuera a corto, mediano o largo plazo.

En síntesis, cada persona puede interpretar las múltiples correlaciones existentes en este tipo de prácticas y experiencias artístico-pedagógicas.

Glosario

Activación de sala: Se refiere a la visita guiada que se les ofrece a los estudiantes y docentes en la Galería de arte contemporáneo Paul Bardwell del Colombo Americano, sede centro, en la que se efectúan las siguientes actividades, durante cuatro horas: proyección de documental o película relacionada con el tema de exposición, refrigerio, recorrido guiado y explicado de los resultados y obras expuestas en el recinto, preguntas socializadoras y el adelanto de una técnica o experiencia artística y plástica no convencional en el aula de clase.

Arte relacional: Corriente artística que se empieza a analizar en los años 1990 y que se caracteriza por dar una mayor importancia a las relaciones que se establecen entre y con los sujetos a quienes se dirige la dinámica artística. Así mismo, los trabajos que se identifican con esta corriente artística tienden a suceder dentro de actividades y contextos cotidianos. Se atribuye el término a Nicolás Bourriaud, quien empleó el nombre como título de su libro *Estética relacional*.

Laboratorios socio-artísticos: Son unidades temáticas problemáticas que tratan asuntos globales y locales pensados a partir de los objetivos del milenio, según la Unesco, adoptados en el año 2000 por 189 países comprometidos en erradicar la desigualdad y mejorar el desarrollo humano.

Stop motion: Es una técnica de animación que consiste en aparentar el movimiento de objetos estáticos por medio de una sucesión de imágenes fotografiadas. El movimiento del objeto estático se construye, fotograma a fotograma, manipulando el objeto entre tomas. Así pues, el stop motion se utiliza para producir movimientos animados de cualquier objeto, tanto rígido como maleable, como los juguetes, bloques de construcción, muñecos articulados o personajes creados con plastilina.

Currículo oculto: Se llama currículo oculto a aquellos aprendizajes que son incorporados por los estudiantes, aunque dichos aspectos no figuren en el currículo oficial. Según las circunstancias y las personas en contacto con los estudiantes dichos contenidos pueden o no, ser «enseñados» con intención expresa. Cualquier entorno, incluso actividades sociales y recreacionales, tradicionales, pueden brindar aprendizajes no buscados ya que el aprendizaje se vincula con las escuelas y con las experiencias por las que pasa una persona (sean estas escolares o no).

Referencias

- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/20953306/Estetica-relacional-Nicolas-Bourriaud>
- Capel, J. (1999). *Notas de cocina de Leonardo Da Vinci*. Editorial Planeta.
- Pérez, M. [MelyssaCre]. (2018, abril 17). *Meriendas fáciles: 6 figuras con frutas*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=2TjcitGohOk>
- Quantastic. (2019, septiembre 6). *Increíble arte en comida - gente con un talento impresionante - esculturas en frutas y verduras*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=rqPlpCG_3qg
- Torres, J. (2005). *El Currículo oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Wikipedia. [2013]. *Stop motion*. Recuperado de https://en.wikipedia.org/wiki/Stop_motion

La voz y la mirada en la interioridad de una experiencia de investigación escolar en la institución educativa María Montessori: Sistematización de la experiencia de construcción de una cartilla bitácora, “Investigación cualitativa y transformación, cartilla para primaria y secundaria”

Luz Adriana Bermúdez Carvajal

Introducción

Este artículo desea mostrar una investigación cualitativa que utilizó como ruta metodológica la sistematización, desplegada a través de una larga experiencia vivida de un proceso investigativo fusionado con uno creativo en el aula de clase de Educación artística y cultural de secundaria, que invita a pensar en el cambio de las tradicionales formas de enseñar, a partir del uso de alternativas de transformación de la práctica educativa, que posibilite un acercamiento más directo y fecundo con el estudiante, para contribuir en el fortalecimiento de sus aprendizajes, en la canalización de sus energías juveniles, en la maduración de su personalidad y en su formación como ciudadano multicultural y democrático.

La cartilla-bitácora, *Investigación cualitativa y transformación, cartilla para primaria y secundaria*¹, fue la génesis de la sistematización de la práctica pedagógica de la maestra del área de Educación artística y cultural, que la nombramos como “La voz y la mirada en la interioridad de una experiencia de investigación escolar”.

Esta experiencia de sistematizar una práctica educativa se dio como una vivencia de aula, motivada, por un lado, en el deseo de recordar y recuperar una experiencia que nos produjo a quienes participamos de ella, muchísimas transformaciones y aprendizajes y, por otro, de la necesidad de la maestra de reflexionar y recuperar una práctica educativa llevada al aula, que se transformó en una estrategia didáctica pedagógica en la que todos nos re-creamos, por recordarla y reconstruirla, por traer el pasado a un presente-futuro, para hacer memoria de los momentos vividos que la permitieron visitar y revisar, para mejorarla y fortalecer aprendizajes.

Presentamos este artículo como un medio de socialización y con el anhelo de dar esperanza y motivación en los lectores para movilizar su pensamiento pedagógico, en el conocimiento de una experiencia de aula que nos transformó y cambió la vieja rutina escolar, renovó el pensamiento, el sentimiento y las relaciones de quienes participamos para hacerla posible. Por estas razones, invitamos a los lectores y lectoras de este artículo, que lo reciban con entusiasmo, para visitar sus saberes disciplinares y pensar sus prácticas con una actitud crítica y de auto cuestionamiento, reflexión y desnaturalización de lo que por costumbre y por la rutina que la repetición engendra, los maestros hacen en un aula y que, cuando se haga conciencia de tales prácticas, los impulse hacia nuevos desafíos, a realizar nuevas propuestas que revitalicen sus prácticas pedagógicas y les dé sentido.

Cuando escribimos este artículo nos trazamos el propósito de que inspire a los docentes para que actúen de otra manera, les motive ideas para evolucionar y realizar tareas y proyectos en los que se apoyen y apropien de los saberes pedagógicos de nuestra propuesta ya sistematizada. La propuesta es que sea leído para ponerlo en cuestión de manera dialógica con otros maestros interlocutores, con el ánimo de realizar cambios en sus prácticas pedagógicas y, obviamente, mejorar la escuela con la sistematización como un dispositivo que se pregunta por dichas transformaciones,

1 <http://laarena3.blogspot.com.co/p/contexto-urbano-barrio-castilla.html>
Cartilla de investigación para primaria y secundaria

pues estamos en una situación perentoria de transformación de la escuela por parte del maestro, como plantea Stenhouse (1991): “Son los docentes quienes, al fin y al cabo, cambiarán el mundo de la escuela, entendiéndola” (p. 19).

Ahora bien, en cuanto a la profundización de lo contextual, es pertinente hablar de la Institución Educativa María Montessori –IEMM– como lugar seleccionado para realizar este proyecto de investigación educativa. Perteneció al Núcleo Educativo 920 del barrio Castilla –un barrio periférico del noroccidente de la ciudad, de la comuna cinco y estigmatizado desde su fundación en la ciudad de Medellín–, inmerso en el conflicto de las bandas delincuenciales, fronteras invisibles impuestas por ellas, pobreza y la vulnerabilidad que se deriva de ello.

La IEMM es de carácter oficial, aproximadamente tiene 1.300 estudiantes, en su mayoría de estrato 2. Las familias que hacen parte de la comunidad educativa, en su mayoría, son disfuncionales, los padres de familia trabajan con jornadas laborales extensas, por lo que sus responsabilidades en la educación de sus hijos la desplazaron hacia la IEMM, lo que incide directamente en la frustración de los estudiantes, el no rendimiento académico, la deserción y fracaso escolar, además del contexto violento, además de las viejas prácticas educativas instrumentales y mecanizadas que aún están ancladas. Además, a ellas se le suma la presión que ejerce hoy en día el sistema educativo colombiano que le apuesta a cualificar el rendimiento académico con las pruebas del Estado, como imaginario oficial de calidad educativa, lo que provoca gran preocupación a los maestros y directivos docentes, pues, la IEMM está clasificada ante el Icfes, con un rendimiento bajo. Todas estas situaciones no favorecerían el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes, por lo que decidimos que en el área de Educación artística y cultural había que cambiar nuestra práctica educativa para transformar nuestras subjetividades.

El objetivo central de esta sistematización escolar fue aportar en la formación y transformación de la subjetividad de los estudiantes y de la maestra, a través de la fusión del proceso investigativo con uno creativo y estético en el aula de clase, como un trasunto de ciudadanía multicultural y democrática y que sea el principal propósito y elemento clave para comprender mejor la experiencia de la construcción de la cartilla-bitácora, lo que nos llevó a reafirmarnos desde un enfoque formativo y transformador por concebir la sistematización como escenario de formación en y desde la práctica, pues, como plantea el maestro Ghiso (1998) “En la sistematización interesa tanto el proceso como el producto. El proceso

vincula múltiples componentes y uno de ellos es el pedagógico; nos formamos para sistematizar y sistematizando nos formamos. Estamos hablando aquí de aprendizajes altamente significativos para los que participan” (p. 6).

Ahora bien, para materializar este objetivo se hizo necesario construir dos objetivos específicos que son:

- Recuperar la experiencia del proceso creativo e investigativo y recordar cómo se construyó la cartilla bitácora.
- Reconocer en los estudiantes y en la maestra los aprendizajes adquiridos por utilizar la sistematización como estrategia pedagógica didáctica implementada en el aula, que permita describir y comprender nuestras transformaciones de la subjetividad, a partir de vivir esta experiencia de sistematización escolar en el aula.

Para dar cumplimiento a este propósito, se exigió fortalecer los procesos de aprendizaje, originados a partir de hacer investigación desde las artes, como parte de la práctica pedagógica de la maestra en el aula de clase, en el que se llevó a cabo una formación en investigación escolar que fue benéfica para todos, teniendo como telón de fondo el territorio y su cultura, como contenedores de la escuela y sustrato que nutre nuestras acciones en el aula, como otra manera de contextualizar la práctica docente y fuente familiar de la que beben los estudiantes para responder a sus interrogantes e imaginar y construir mundos posibles en la comprensión y en la minimización de sus conflictos y dificultades.

Este artículo se justifica porque expone y describe otra manera de desplegar una práctica pedagógica a través de algunas propuestas, reflexiones, acciones y prácticas que se consideran relevantes en la medida en que estimulan y permean el pensamiento estético e investigativo, para aportar en la formación de un ser humano integral, reflexivo, crítico, sensible, ciudadano multicultural y democrático, con valores político-éticos y estéticos, que se promueven en el área de Educación artística y cultural y que puede aportarle a otros maestros para animarlos a involucrar la investigación escolar como una manera de enseñar.

Los aportes de la experiencia de sistematización fueron fundamentales tanto en los estudiantes como en la maestra porque hicieron posible cambios en la subjetividad y en la práctica pedagógica de la maestra, al potenciar la enseñanza a través de una estrategia didáctica en el aula –incentivándoles el pensamiento creativo, crítico–

reflexivo—, que produjo otras maneras de aprender de los estudiantes, quienes construyeron conocimiento colectivamente y producciones artísticas en las que expresaron sus emociones y exorcizaron sus miedos, frustraciones, angustias y ansiedades por vincular el arte con la investigación.

Este texto no habla de prescripciones o de verdades absolutas, ni desde el deber ser o de hacer, se trata, más bien, de dar a conocer una práctica en la que emergieron múltiples preguntas, procedimientos, expresiones creativas de los estudiantes, conocimientos contruidos colectivamente y reflexiones sobre una búsqueda que nunca terminará en un aula de clase, lo cual la hace un espacio social y singular. Metodológicamente, nuestra sistematización, para fundamentarse epistémica y conceptualmente, se posiciona desde el enfoque cualitativo, se consolida con el pensamiento de Paulo Freire y con la perspectiva de Lola Cendales y Alfonso Torres Carrillo, quienes plantean que:

Toda sistematización, como modalidad colectiva de producción de sentidos, es siempre una experiencia inédita, dado que lo que se pone en juego no son 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. (2004, p. 1)

Por último, para una mejor comprensión del tejido de este artículo, se estructuró en cinco ítems, así: 1. La introducción, en la que situamos la práctica y se narra qué fue lo que se realizó y cómo se llevó a cabo esta práctica. 2. Construcción de nuestro concepto de sistematización. 3. Conceptos orientadores e inspiradores de la práctica. 4. Análisis e interpretación de la información obtenida, Reconocimiento de aprendizajes y una reflexión final. 5. Referentes bibliográficos.

¿Qué entendemos por sistematización escolar?

Para entender qué es la sistematización, nuestro equipo de investigación la pensó primero como ruta metodológica de investigación que es útil al maestro, quien se acerca a la enseñanza y al aprendizaje como un objeto de estudio y de reflexión, para convertirse él mismo en un investigador reflexivo y crítico de su propia labor educativa y, para el estudiante porque, por ser una vivencia de una experiencia, dicha vivencia le da sentido a lo que se hace en un aula, en la que se fortalecen sus

aprendizajes por el empoderamiento que el joven hace de sus nuevos conocimientos, al aplicarlos en diversas situaciones que les exige la sistematización. Además, tiene como características ser formadora, transformadora, emancipatoria, participativa, dialógica, abierta a múltiples posibilidades y democrática. Esta sistematización escolar tiene un carácter experimental en la medida en que abarca una tarea concreta llevada a cabo entre determinados sujetos participantes (maestra y estudiantes) de dicha experiencia.

Por otro lado, es descriptiva por cuanto da cuenta de situaciones problemáticas, acontecimientos que afloran en ella, de procedimientos y técnicas, formatos, expresiones artísticas que se producen al caminar por esta ruta, y otras contingencias que emergen por múltiples factores; de esta manera, tanto del carácter experimental como del descriptivo surge la necesidad de incluir el aspecto explicativo mediante el que se exponen conceptos o categorías teóricas contruidas colectivamente por los sujetos participantes de esta experiencia sistematizadora, que fueron referentes orientadores y permiten avanzar en el análisis e interpretación de la información registrada, de los momentos e hitos enmarcados en la investigación.

Al construir este concepto de sistematización vimos la pertinencia de reflexionar sobre pensamientos filosóficos, pedagógicos y estéticos, acerca de conceptos supuestamente ya reflexionados, con autores que, como Paulo Freire, Alfredo Ghiso, Cendales González y Torres Carrillo, entre otros, fueron los pedagogos que iluminaron nuestras construcciones conceptuales, y este acto de repensarla nos hizo darle aún más importancia a la construcción de nuestro propio concepto de sistematización porque traza posibles trayectos para transitar la ruta metodológicamente y, además, esta construcción del concepto de sistematización hace parte de la propuesta epistémica y conceptual.

Entonces, para su construcción, partimos de una tormenta de ideas que detonaron múltiples preguntas, entre ellas: ¿Por qué la creatividad es un elemento clave en la construcción de la subjetividad? ¿Por qué la transformación de la subjetividad aporta en la construcción de una ciudadanía multicultural y democrática? ¿Qué relación existe entre la transformación de la subjetividad y el empoderamiento de los estudiantes de sus propios aprendizajes? ¿Qué representa la sistematización escolar para el maestro en su práctica pedagógica contextualizada, llevada al aula de clase y para el acto de aprender de los estudiantes como ejercicio pedagógico—didáctico? ¿Cuáles fueron las transformaciones que lograron los estudiantes y la maestra en

el aula de clase a través de la sistematización de su experiencia de la construcción de la cartilla-bitácora de investigación escolar? ¿Qué aprendizajes adquirieron los estudiantes en la implementación de la investigación fusionada con lo creativo en Educación artística y cultural teniendo a su territorio y cultura como sustrato y telón de fondo? Estas y otras preguntas fueron aflorando desde una conversación fluida que nos llevó a reflexionar y a revisar el propósito que nos fijamos en un principio, para afinarlo y que le diera sentido a esta experiencia sistematizadora; entonces, después de una tormenta de ideas, construimos nuestro concepto e inferimos que:

La sistematización escolar la entendemos como un escenario de formación en y desde la práctica, que transforma la subjetividad de los sujetos participantes en ella y hace del aula de clase un espacio social y singular para abrir un lugar de intercepción de metodologías de investigación y estéticas creativas que hacen pensar las emociones para potenciar la imaginación y un hacer creativo, que posibilita solidaridades e inclusiones en el reconocimiento de los diversos mundos culturales del otro y de la aceptación de las diferentes singularidades que hacen auténticas e integrales a las personas que vivencian la experiencia de sistematización.

La sistematización centra la atención en la manera en que el mundo de la experiencia es percibido, sentido, anhelado, recordado, narrado y registrado por los propios actores, lo que implica analizar las diversas interpretaciones que los sujetos hacen de sus realidades sociales y de su relación con ella, además, ella origina vínculos afectivos, solidaridades, esperanza, autonomía, democracia, reconocimiento, inclusión, confianza, valores, con los que se hace posible expresar lo que se siente con espontaneidad y autenticidad, pues, en ella, se libera la voz para narrarnos a nosotros mismos, se reflexiona mientras se hace y se aporta en la construcción de nuestras identidades; a través de ella entendemos nuestras realidades sociales, nos autocomprendemos y nos potenciamos en lo que somos capaces de hacer, creamos juntos para imaginar y recomponer nuevos mundos.

En la sistematización se moviliza la memoria, el pensamiento, las emociones, la percepción, la imaginación, el deseo, la creatividad, todas como posibilidades de un hacer colectivo con sentido político-ético y estético, para nuestras transformaciones de la subjetividad con el objetivo de naturalizar nuevos imaginarios libertarios en la vida escolar y emprender nuevas búsquedas, con el propósito de encontrarle sentido a nuestras prácticas de maestros, y la legibilidad de ese hacer, desde el que se resignifique la escuela como en un trasunto de ciudadanía multicultural y democrática.

Esta sistematización se realizó gracias al apoyo y asesoría de la línea de investigación de Mova, a los aportes de los maestros miembros del Centro de investigación María Montessori –CIEMM– y a la participación con entusiasmo de los estudiantes integrantes del semillero de investigación “Gatos Investigadores”, del –CIEMM–, quienes son jóvenes entre 13 y 18 años de edad de los diversos grados de secundaria y media de la IEMM, de los que trabajaron con mayor compromiso y responsabilidad, es decir, los estudiantes de los dos grupos de undécimo grado de la IEMM, grupos seleccionados para vivenciar esta experiencia, puesto que se facilitaba el reto porque cada grupo estaba configurado más o menos por 20 estudiantes, quienes, en su mayoría, fueron integrantes activos del semillero de investigación desde 2017, año de su fundación. Esta propuesta de sistematización hoy en día aporta en el quehacer de la maestra en el aula de clase y en el aprendizaje del estudiante.

Conceptos orientadores e inspiradores de la práctica

La sistematización permite estar permanentemente en un estado vivencial de transformación y reinención de nuestros propios conceptos, procedimientos, prácticas y discursos, en esa continua búsqueda que produce la insatisfacción docente; en ese continuo estado sediento de deseo que se apropia del maestro, nunca satisfecho, porque el maestro habita el saber y el saber es eso, deseo de construcción de conocimiento, de crear estrategias pedagógicas didácticas que favorezcan los aprendizajes de los estudiantes; deseo de crear otras maneras de aprender y de enseñar desde un enfoque formador y transformador, que inspire a hacer y a imaginar; deseo de hacer conciencia de lo que se hace y emerge en el aula; deseos de posibilitar la hospitalidad y “*pensar y crear un mundo no totalitario*” (Bárcena, 2000, p. 15); deseo de mejorar la escuela; deseo de un mundo mejor... en fin, el deseo es inagotable, siempre carente, siempre la necesidad de ir por más, de que siempre pase algo y que nos atraviese, nos afecte; deseo de reflexionar de manera crítica nuestro hacer con otras categorías conceptuales, para apropiárnosla de acuerdo con nuestro propósito e intereses y construir nuestros propios conceptos.

La construcción de nuestros referentes conceptuales fue una mixtura nutrida por pensadores filósofos y pedagogos, quienes alumbraron el camino para inspirar y fecundar esta sistematización, como fueron: (Freire, 2004; Ghiso, 1998; Bárcena, 2000; Touraine, 1997; Ranciére, 2016 y Schön, 2010), entre otros leídos e interpretados, por lo que nos animamos en esta investigación a construir nuestros

propios referentes conceptuales que orientaran e iluminaran nuestra práctica, que nos permita entenderla y pueda ser comprendida por otros, ellos son:

Práctica educativa

Es un escenario de aprendizaje que exige la presencia de una reflexión crítica acerca de lo que se hace y del discurso que se elabora con la autorreflexión, en la que el maestro construye y re-crea conceptos, estrategias didácticas que experimenta en el aula y transforma su práctica en una investigación que piensa su quehacer para hacer germinar aprendizajes significativos en los estudiantes con el ánimo de propiciar cambios lentos de actitudes, de pensamiento, sensibilidades, de prácticas, en las maneras de relacionarnos, comunicarnos y de otras interacciones sociales para que sea posible encauzar la transformación, a través de la creación de condiciones para aprender haciendo en un ambiente de aula que favorece la evolución de las subjetividades.

Fusión de la metodología investigativa con el proceso creativo desde las artes

Es la vivencia que le permite al maestro y al estudiante situarse en la “entridad”, o en ese entre pendular que nos hace ir y venir permanentemente entre la ciencia y el arte o entre el saber científico que fundamenta una investigación escolar y el saber disciplinar de la formación del maestro de Educación artística. El estar en el centro de dos dominios con sus propias rutas metodológicas, fundamentos epistemológicos y conceptuales, le da al maestro y al estudiante herramientas para pensar lo que se hace en el aula con esta experiencia de sistematización, que esté por fuera de la práctica urgente, de la normalidad de la cotidianidad de la vida escolar y realizar una lectura e interpretación acerca de las formas en las que se desenvuelve su práctica educativa, con el fin de ver nuevas posibilidades y hacer nuevas propuestas que mejoren y vitalicen los caminos hacia el aprendizaje de los estudiantes, y para revisar, hacer ajustes, potenciar la práctica educativa de un pasado a un presente futuro para aportar en la transformación de sus subjetividades.

Proceso de aprendizaje

Este aprendizaje permite la transformación del sujeto que aprende y trasciende aquellas intenciones, actividades, procedimientos o acciones que lo originaron,

estimularon y lo hicieron posible, pues hay apropiación de lo que se aprende cuando hay empoderamiento del conocimiento para interactuar y actuar con sentido y con su aplicación de forma comprensiva, relacional, o asociativa, activa, responsable y creativa, en los diferentes contextos y situaciones que concibe el estudiante.

En la vida escolar promover y fortalecer el aprendizaje exige sensibilizar y motivar al estudiante por lo que aprende, movilizar el pensamiento y la imaginación creadora y, para ello, es preciso que se engendren momentos de relación y de acción que estimulen la confianza para un diálogo en el que se pone en escena las singularidades de los estudiantes y sus diversidades culturales y se hace presente lo inesperado, lo inverosímil, lo descentrado, que más que ser perturbador para el maestro es una oportunidad de hacerlo su potencia, para dar fuerza y vitalidad a su práctica educativa, orientada, a manera de rizoma, en múltiples direcciones, contrario a las actividades dirigidas, encorsetadas por la intervención del maestro instrumentalizado, quien la orienta en una sola dirección, como es lo que se ha hecho en la enseñanza tradicional y mecanizada.

Por lo que es importante que el maestro tenga en cuenta las realidades sociales e historias personales de los estudiantes, sus deseos, intereses, necesidades e inclinaciones personales, como también los imaginarios que portan desde sus comunidades al aula y sus proyectos de vida en los que plasman anhelos y sus utopías o metas por realizar; es decir, la trama que supone el aprendizaje nunca se separa de los deseos, sueños, la curiosidad y de la fuerza vital de la vida.

Creatividad

Es una expresión de la subjetividad, como una abertura de la conciencia a una experiencia en la que fluye la energía para la elaboración de una obra, un texto o cualquier expresión artística en la que el sujeto que tenemos adentro late por salir con el objeto de encarnarse en lo que hacemos o decimos, lo que exige perseverancia y constancia en el creador, quien se compromete con pasión y se enamora de su obra.

Transformación de la subjetividad

Esta idea es difícil de asir, de conceptualizar y definir. Para comprender la subjetividad nos aproximamos a una definición que está soportada en que el sujeto, a medida que vive incorpora dentro de su yo, dentro de su persona, todas sus experiencias negativas

y positivas, los signos y símbolos que la vida le muestra a lo largo de su vida (o que él mismo se inventa para auto explicarse la realidad o sus dudas acerca de ella) y todos aquellos universos culturales y sociales que se le cuelan de forma inconsciente (algunos, conscientemente, los aprehende por el mundo simbólico cultural en el que se mueven y los permea –las diversas creencias, valores e imaginarios urbanos que porten sus comunidades en las que la persona crece, por su propia percepción y experiencias vividas–); así que la subjetividad del sujeto depende de cada experiencia y vivencia individual; cada ser humano tiene su propia subjetividad, pues no hay dos personas ni dos experiencias iguales, a pesar de que compartan el mismo hábitat; esta introyección que es la subjetividad es susceptible de transformar porque se va modificando a través del tiempo, como si fuera un proceso natural que la mente humana realiza en su plasticidad. El ser humano cambia porque depende de los espacios que habita, con las personas con las que comparte, la educación que recibe, entre otras por cuanto son componentes que las incorpora la persona porque se proyecta en ellas, en sus maneras de pensar, sentir, hacer, imaginar, socializar y que le aporta en especial al niño y al joven en la construcción de su propia identidad, en la maduración de su personalidad, en su crecimiento, en la cosmovisión del mundo, en el fortalecimiento de sus aprendizajes, en las relaciones consigo mismo, con el otro y con el mundo que habita y en su construcción como un ciudadano.

Ciudadanía multicultural y democrática

Es un tránsito permanente que el ser humano realiza por seguir reconociendo, visibilizando e incluyendo, cada vez más, las nuevas exclusiones que no hacen posible la coexistencia de la diversidad y diferencias culturales. Este concepto es difícil de aceptar en este tipo de sociedades discriminatorias y de desigualdad e injusticia social. Nosotros la consideramos también como una forma de vida, como una voluntad de apertura permanente al otro, como la vocación altruista, de hospitalidad y de apertura innegable, inaplazable e incondicional por el otro, o sea, priorizar al otro, lo que queda afuera, lo extraño, raro, “el extranjero”, las minorías, entre otras. Es una condición que se otorga al habitante de un lugar de ser miembro de una comunidad organizada en la que le reconocen derechos políticos, sociales y del cultivo y expresión de la personalidad y de lo emocional para que se exprese como un sujeto político-ético y estético e intervenir en la construcción de la vida política y social del país que se anhela con la percepción de los ciudadanos y como su ruta de vida hacia la consolidación de la paz y de la convivencia.

Análisis e interpretación de la información obtenida, reconocimiento de aprendizajes y reflexión final

La sistematización de la práctica pedagógica se estructuró como un rompecabezas, que, a manera de un juego en el aula de clase, se fue armando con otra mirada que permitió revivir la experiencia de investigación y recuperar un conocimiento ya construido, a través de la diversidad de voces de los estudiantes y la mirada de la maestra participante.

Al tener las intenciones que trascienden una enseñanza de las artes, desde una enseñanza mecánica e instrumental, la maestra desancla su saber disciplinar e inspira a los estudiantes otros valores, sentimientos, pensamientos y actitudes que impulsan la búsqueda de otros caminos u otras maneras de obrar, como se puede apreciar en el desarrollo de esta sistematización, en la que se muestra el empoderamiento de los conocimientos, los aprendizajes adquiridos y manifestados a través de la realización de múltiples expresiones² de los estudiantes, como fueron sus composiciones pictóricas, fotografías, narrativas, foto-ensayos, videos, entrevistas en las que se visibiliza y evidencia una de las claves de esta investigación, que se fundamenta en las nuevas ideas sobre las relaciones entre percibir, ver, pensar, hacer, producir, comunicar y socializar, en una búsqueda de respuestas para sus preguntas, sin olvidar que el emocionar, el imaginar y el crear, son posibilidades de comunicar y de hacer y que, a su vez, nos sirvieron como ejes de sistematización dinamizadores, mostrados en la recuperación de la experiencia, desde los que se les dio importancia y orden a dichos relatos, foto-ensayos, pinturas, videos, y a las entrevistas-encuestas, respondidas por los estudiantes y maestros. Esta manera de proceder está sustentada en lo que plantea González (2009):

La posición expresada por Vygotsky lleva a un cuestionamiento de la idea tradicional de procesos cognitivos, ya que la cognición, como proceso del desarrollo humano, no puede ser separada de la emocionalidad del sujeto; en los procesos llamados cognitivos convergen la información sobre el mundo con el estado emocional de quien piensa, lo que es definitorio de la mayor o menor sensibilidad del sujeto hacia esa información, cuyo significado integra

2 Estas expresiones de los estudiantes están registradas en el blog: <https://investigacion2000.wixsite.com/website/entrada-individual/2018/08/16/Narrativas>

la fantasía, la imaginación y los estados emocionales dominantes del sujeto que piensa. (p.16)

Percibir y pensar

Esta experiencia de sistematización estimuló en los estudiantes sus sentidos para crear a través de la expresión de sus emociones, fusionadas con un pensamiento que, al mismo tiempo que reflexiona, exterioriza lo que se comunica, se hace o se produce, lo que estimula nuevas ideas y fecunda nuevas motivaciones y sueños para materializar y dar origen a múltiples preguntas, reflexiones, apreciaciones e imaginarios que se encarnan en sus diversas expresiones, a la vez que se incide en la relación existente entre lo que motiva, lo que se ve (o percibe), lo que se narra, se escribe o se dibuja o se hace y lo que produce conocimientos, como nuevas maneras de aprender, de liberar emociones, de canalizar energías juveniles y de transmutar sentimientos o experiencias negativas, o aquellas otras emociones y acciones productoras de sentido, de gratificaciones o de placer estético que, cuando se socializan, producen de nuevo el ciclo creativo, con nuevas preocupaciones, que trascienden también cualquier producto artístico en el que no existe una única respuesta válida.

Si no hubiésemos transitado por esta experiencia de sistematización nos hubiera quedado más difícil incorporar tantos elementos conceptuales y metodológicos que exige cualquier investigación; además, no hubiera sido posible recordar y reconstruir los conocimientos que nos dejó la realización de la cartilla-bitácora, pues esta sistematización es la condensación de todo lo que aprendimos y adquirimos para continuar con otras investigaciones; es decir, lo que hicimos y nos dejó esta experiencia de investigación son como hilos de un tejido para continuar hilvanando nuestros pensamientos, lo que estará siempre en mí, originando otras formas de aprender, de hacer, de hablar, como plantea la actual sistematización, que hoy en día estamos construyendo, *La voz y la mirada*. Además, esta y otras investigaciones que hemos realizado los “Gatos investigadores” con el CIEEM, ha visibilizado³ a la IEMM como una institución

investigadora en la ciudad por cuanto nunca se me olvidará lo que sentí y aprendí, como expositora representando al semillero en la presentación de nuestra cartilla-bitácora, en un evento de ciudad organizado por Mova. (Deisy González A, Grado décimo)

Percibir, ver lo invisible desde lo visible

Las múltiples expresiones artísticas de los estudiantes son una muestra de la autenticidad, la singularidad, la apreciación estética, la visión del mundo, sus vivencias y las experiencias que han tenido en sus realidades sociales y de los imaginarios que cada uno de los jóvenes aporta al aula, con sus diferencias y sus modos de confrontar y exteriorizar el sujeto que tienen dentro, mirando lo invisible desde lo visible, como una manera de crear y de re-crearse él mismo en relación con un procedimiento básico de aprender una práctica a través del hacer y reflexionar al mismo tiempo sobre lo que se hace, de devolverse para avanzar en el aula de clase, que también hace parte de su propio mundo.

Es también un mundo colectivo por derecho propio, con su propia mezcla de materiales, instrumentos, lenguajes y valoraciones. Incluye formas particulares de ver, pensar y hacer que, en el tiempo y en la medida que le preocupe al estudiante, tienden a imponerse con creciente autoridad. (Schön, 2010, p. 46)

Las expresiones artísticas de los estudiantes, sin lugar a duda, están asociadas con la diversidad de mundos posibles que habitan el aula de clase, transformándola en un espacio social y singular, lo que los hace diferentes entre ellos y nosotros mismos, con el propósito de tener y vivir nuestra propia transformación como sujetos políticos-éticos y estéticos que habitamos y construimos un lugar común, como otra manera de compartir el espacio poéticamente al lado del otro, en “una pedagogía que reconoce que la hospitalidad precede a la propiedad, porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo”. (Bárcena, 2000, p.15), como lo dio a entender una estudiante del grado noveno en un fragmento de una narrativa, con base en la interpretación y análisis, de dos obras de arte, realizadas en el aula para elaborar un foto ensayo:

³ <https://www.youtube.com/watch?v=ZeDVKVtd7x8&t=530s> socialización de la cartilla por Mova, en un evento cultural de ciudad, realizado en el teatro de Comfama San Ignacio en Medellín.

Imagen 1: Dichas a raudales



Fuente: Adriana Bermúdez y estudiantes del Semillero de Investigación,
“Gatos investigadores” del CIEMM. 2018.

¿Qué sentimos como artistas al crear este texto icónico? Esta fue nuestra primera pregunta: quisimos plasmar una imagen de la libertad, de la frescura, de la alegría, de la renovación comunitaria, del entusiasmo, del acogimiento y la solidaridad que da la hospitalidad presente en la convivencia y en compartir un juego, un lugar, un ‘pasarla bien con nuestra gente’ con quienes estamos unidos de mil maneras porque todos compartimos un mismo territorio, con todas sus problemáticas, situaciones difíciles, valores y gustos en común, como es elevar cometas, por ejemplo, que con frecuencia hacemos en el Cerro del Volador los fines de semana para compartir, además del juego, chismes, tamales, limonadas, agua y, por supuesto, nuestras cometas. Son pinturas con tendencia expresionista, en las que manifestamos nuestras emociones y vivencias de nuestro mundo interior, que se exteriorizó de manera pictórica hacia afuera. En ellas, Sted González, la maestra y todos los estudiantes que nos asumimos como artistas, nos recreamos con colores rechinantes, nuestras pinceladas fuertes, con buen movimiento, gran contraste entre los colores que le dan a la obra su propio ritmo, en ella se ve la confianza y la euforia que provoca compartir una cometa. Hay algo en el cuadro que nos conecta con el presente y el pasado de la vida infantil, nos hace añorar otra vida la cometa, que creo sea un símbolo de la vida sencilla, que nos libera del estrés y de la ansiedad, que nos arranca de la rutina y pesadez de la vida cotidiana y del estudio y trabajo. Pintar esta composición produjo dichas a raudales –que tiene como título la obra–, pues ella nos trae a la memoria fragmentos de una etapa de nuestras vidas, nos recuerda

que en nuestros pasados hubo ratos de alegrías compartidas en comunidad y aprovechar espacios públicos y naturales que nos ofrece la ciudad, los lugares que habitamos y los elementos naturales como el viento. Es un texto icónico que expresa dicha y libertad sentida mediante la desnudez de todos sus personajes, todo lo contrario al miedo o de las angustias que muchas veces nos aflige, y nos esclaviza. (Lorena Mira A, grado noveno dos. Bitácora N° 19)

Hacer y pensar

A mí me tocó trabajar el paso tres en un equipo muy bueno, pues todas mis amiguitas y Marlon son estudiantes responsables, muy dedicados en el desarrollo de la bitácora del paso tres que escogimos entre todos, para realizarla nos tocó leer el tema por partes y dividir el trabajo para socializarlo nuevamente en la próxima clase, pues este paso es complicado de dar... Después de leer y hablar de lo leído por parejas un buen rato vimos que el hecho de hacernos preguntas no solamente hace parte de un paso que hay que dar en la investigación. Hacer preguntas es tan viejo como la misma historia de la humanidad. Entonces creemos que el hombre, por su misma naturaleza imaginativa, curiosa y pensante, siempre ha sentido la necesidad e interés por conocer y curiosidad por encontrar respuestas a sus preguntas, entonces creemos que esa curiosidad también es la que a nosotros nos ha impulsado a investigar. (Laura Hernández Serna, grado octavo)

La sistematización de esta práctica se logró a través de varios dispositivos como la construcción de bitácoras-guías organizadoras del pensamiento y de las diversas expresiones artísticas que se hicieron en el aula con el propósito de materializar sentimientos, imaginarios, emociones vividas y conocimientos contruidos colectivamente en equipos de estudiantes entre otras acciones que fueron registradas para acabarlas de entender y de explicar a través de la escritura y la organización de evidencias, acción que nos exigió re- significar la vivencia de la práctica pedagógica y dejar registro de lo que le aportó a la formación de la subjetividad de los jóvenes, pues, como plantea Alain Touraine:

Tenemos que darle la palabra al sujeto que está dentro de cada uno de nosotros porque es el único capaz de transformarnos en actores, en creadores de nuestro porvenir y de nosotros mismos. Tenemos que darle la palabra para que nos hable y nos exhorta a liberar nuestros proyectos. (2017, p. 18.)

Con esta metodología la maestra y los estudiantes hemos aprendido a utilizar técnicas como los videos, entrevistas, registro de las obras pictóricas, la narrativa urbana, cartografías, foto-ensayos, relato-gramas y otras expresiones artísticas para recolectar la información que se codificó y organizó y que el material no se acumulara sin ninguna clasificación por las exigencias de su organización.

Después de organizar la información en matrices, tablas en Excel y fichas técnicas, especialmente diseñadas de acuerdo con la información recibida, procedimos nuevamente a leer, a reflexionar, interpretar y analizar, para luego validar nuestros hallazgos encontrados mediante la triangulación metodológica y complementar informaciones u observaciones, aclarar, precisar y completar la información suministrada en nuestros instrumentos metodológicos y dar cumplimiento a los objetivos que nos propusimos alcanzar y responder a las preguntas que nos hicimos en esta sistematización. Esta manera de proceder hizo posible el reconocimiento de aprendizajes adquiridos por la maestra y los estudiantes y una reflexión final, para luego socializar la sistematización en nuestro blog digital. Además, nos han servido como sustrato que inspira a realizar otras composiciones visuales, presentaciones en PowerPoint y blogs virtuales para socializar este conocimiento con la comunidad del barrio y en otros eventos institucionales, por dentro y por fuera de la IEMM.

Comunicar

Esta propuesta de investigación, con un enfoque transformador de la subjetividad del estudiantes, se logró a través de lo que hicieron, pensaron, y soñaron los jóvenes y la maestra: vivir la investigación, fusionada con un proceso creativo, para que estos adolescentes sintieran lazos afectivos, sentido de pertenencia y más empoderamiento de sus vidas, lo que los impulsó a interactuar como jóvenes que superaron las limitaciones impuestas en la IEMM y de sus comunidades de las que hacen parte; ello les despertó sentimientos de compromiso con sus realidades sociales y los llevó a involucrarse en los proyectos y sueños de sus comunidades con la esperanza de apostarle y aportarle a la creación de una sociedad democrática, responsable y justa.

Así lo dio a entender Maicol Velásquez en el conversatorio con el evaluador Miguel Vergara, par académico, quien evaluó, el 12 de septiembre de 2018, nuestra experiencia, que se presentó a la postulación “SER MEJOR” y de la que hay acta:

El arte cambia al estudiante y lo transforma para aportar mejor a la sociedad. Nosotros estamos tratando de cambiar los imaginarios del barrio a través de la investigación. El arte y la investigación son nuestro aporte para el cambio. Con la ayuda de esta propuesta hemos afianzado nuestra postura como seres sociales, políticamente responsables, que disfrutamos de identidad propia. (Maicol Velásquez, undécimo grado, septiembre 2018 (AVPA))

Una mirada a la práctica pedagógica como una experiencia de aula, que tiene el poder de lograr transformaciones en la subjetividad de los actores involucrados en esta experiencia de creación de la cartilla, se deja ver en lo que relatan los estudiantes del grado 11º-1: Felipe Mendoza y Johan Esteban Vélez Avendaño, en sus narrativas que presentaron como un ejercicio escritural, tarea previamente solicitada por la maestra al grupo líder del semillero con la intención de conocer y reflexionar con los estudiantes acerca de los aprendizajes adquiridos durante esta experiencia sistematizadora de la construcción de la cartilla-bitácora:

Hola, mi nombre es Andrés Felipe Mendoza y pertenezco a CIEMM. Como bien saben soy el autor de varias obras involucradas en la cartilla “Investigación cualitativa y transformación”, bueno, gracias y, por tener en cuenta el marco teórico a la hora de dibujar los gatos investigadores, pude desarrollar unas cuantas aptitudes como la autonomía, el ser autodidáctico, la capacidad de adaptación, respeto mutuo y propio, entre otras. También logré adquirir algunos conocimientos sobre las técnicas que se aplican al dibujar y pintar. Algunos ejemplos son las líneas de contorno, líneas de sombreado, perspectiva, rotuladores, dibujo aerógrafo y muchas más. Sin extenderme más la invitación que te hago a ti, que estás leyendo esto, es a profundizar en el conocimiento, a ir más allá, a convertirte en un verdadero gato investigador. (Andrés Felipe Mendoza, undécimo grado)

Socializar

Esta manera de actuar está soportada como una manera práctica de conservar la memoria por cuanto posibilita que los estudiantes-autores o coautores los releen para revivir de forma agradable sus experiencias y, lo que es muy importante, para ser socializados a la comunidad educativa y al colectivo social del barrio Castilla de la Comuna Cinco de la ciudad de Medellín, lugar y morada de sus autores.

Todo esto también sirve de material base para la realización de otras actividades de escritura y fermento para la creación de nuevas “obras de arte” o del cultivo ideal de sí mismo, por los estudiantes que se asumen como ciudadanos contextualizados y comprometidos con sus comunidades.

Con esta estrategia incluyente y novedosa, el maestro recuerda los principios de Paulo Freire: “Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (2004, p.16.). Para contextualizar su enseñanza se ha propiciado un espacio en el que los estudiantes comprendan el lugar que habitan y recordarles quiénes son, de dónde vienen y que pueden hacer, transformar al aula en un lugar de encuentro para potenciarse colectivamente en lo que pueden hacer; es un espacio de negociación, de diálogo y de acuerdos; lugar de nacimiento de diversos vínculos afectivos, de colaboración, de solidaridad, de formar y potenciar la voluntad, entre otros, como plantea Rancière (2016) “donde pongamos la inteligencia al servicio de la voluntad. Esta voluntad no es ni mi brazo, ni mi mano, ni mi cerebro, ni el tanteo. Esta voluntad soy yo, es mi alma, es mi potencia, es mi facultad” (p.33).

El discurso del maestro cambia en su contenido y sentido para aportar en la formación de la subjetividad, como un trasunto de ciudadanía viva, que contribuye en la instalación de otros imaginarios emancipadores, que aporte a la construcción de la realidad social y al imaginario de una comunidad que se motive a construir conocimiento que, con responsabilidad social y ética, se comprometa y se anime a habitar la escuela, el barrio, la ciudad, el mundo y a cuidar y amar la vida en el respeto por el otro y sus diferencias, haciendo con ello una re contextualización, en el sentido tourainiano de su pregunta: “¿Podremos vivir juntos, iguales y diferentes?”. (Touraine, 1997)

El empoderamiento de los aprendizajes adquiridos se visibiliza en el siguiente relato de un joven de undécimo grado –que es una de las tantas narrativas que muestran el cumplimiento del segundo objetivo propuesto en esta investigación–.

Hoy he aprendido que el conocimiento se construye en sí, se construye con esfuerzo, con dedicación, con tiempo, con esmero, pero sobre todo con ganas, porque de ellas, se obtiene el trabajo colaborativo y la disciplina, que aporta muchísimo dentro de un grupo de investigación como lo es “Gatos investigadores” semillero de investigación del CIEMM. Considero que estoy

preparado con todo lo que me ha enseñado la cartilla, la escuela por dentro y por fuera, los imaginarios de ciudadanía multicultural y democrática en la IEMM, las explicaciones diarias de la docente y la consistencia que ha tenido con nosotros, el empeño que pongo en mis trabajos y el amor que cultivo dentro de mi mundo artístico, el cual hoy quiero compartir porque más que cualquier cosa, esto es una experiencia de aprendiz, un sin número de oportunidades que brinda mi docente Adriana, para que nosotros los estudiantes seamos seres humanos, ciudadanos multiculturales y democráticos, que nos enfrentemos de manera sabia al mundo y que podamos aportar cosas beneficiosas y felicidad tanto para nosotros como para los demás. Sin más preámbulos y para concluir, ya que siento que hay mucho que expresar de este trabajo tan significativo, fastuoso y construido, resumiría esto como lo enuncié en la página 77 de la “cartilla, investigación cualitativa y transformación”: con lo que se aprende a investigar, no solo has construido una mejor forma de conocer o de construir conocimiento, sino que también has construido en ti a un hombre nuevo, al hacer un esfuerzo por cambiar tu forma de ver al mundo, a la vez que disfrutas te gratificas en hacerlo y ello es un trasunto en la formación de la subjetividad; aquello es porque amo crear, amo aprender, amo corregir, amo trabajar y más cuando se trata de una investigación para darle sentido a mi lectura, a mi vida. (Johan Esteban Vélez Avendaño, estudiante de undécimo grado, 2018)

Reconocimiento de aprendizajes

La realización de esta sistematización escolar para aportar en la formación y transformación de la subjetividad del estudiante, de la maestra y de la escuela, a través de hacer de la sistematización escolar una estrategia pedagógica y didáctica para mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje, como trasunto de ciudadanía multicultural y democrática, permitió extraer de las bitácoras, entre varios que consideramos importantes, los siguientes aprendizajes producidos y consolidados en esta investigación:

1. El proyecto en general fue un éxito en todos los aspectos: comunitarios, personales, académicos, institucionales porque naturalizó nuevos imaginarios de investigación en la vida escolar y dinamiza transformaciones positivas en la cultura escolar montessoriana, pues en la IEMM se instaló la investigación escolar como un pilar importante del PEI, en el que se tiene como proyecto obligatorio liderado

desde el área de Educación artística y cultural, desde la que se coordina actualmente la construcción de la malla curricular de investigación para ser implementada en el área de emprendimiento; además, la IEMM tiene proyectado para el 2020 un bachillerato académico con énfasis en investigación. 2. Se logró el propósito del proyecto que era formar y transformar la subjetividad del estudiante a través de la investigación. 3. También se alcanzó la meta de mejorar la enseñanza a través de la investigación, que funcionó como una estrategia pedagógica didáctica, con múltiples beneficios para los estudiantes y para la institución. 4. Fue posible mejorar la comprensión de los estudiantes de los conceptos de ciudadanía, multiculturalidad y democracia a través de ejemplos tangibles que se dieron durante su experiencia. 5. La realización del proyecto les cambió a los estudiantes el imaginario acerca de los modelos de su aprendizaje y de los modelos de enseñanza porque se dieron cuenta de que sí podían volverse investigadores, que sí existen otras maneras de estudiar, de liderar proyectos, tareas, de ser autónomos, de organizar sus tiempos y actividades, de cultivar la lectura y la escritura como parte del desarrollo de una investigación. 6. Con el proyecto se demostró que definitivamente se deben cambiar los estilos de enseñanza para que se involucre más al estudiante y que se sienta parte de su mismo proceso educativo, lo que mejorará su autorregulación emocional, su seguridad y su autoconfianza, el orgullo propio, su autoestima, los deseos de aprender y conocer más. Se despierta la curiosidad científica, la sensibilidad, lo que le servirá de soporte a los estudiantes que quieran o puedan pasar a la universidad y que los anime a participar en la vida de sus comunidades. 7. El proyecto de cartilla, más que una experiencia educativa y docente, se constituyó en bandera o motivo de orgullo para los estudiantes, quienes quieren mostrar y compartir esas experiencias con sus compañeros y con otras instituciones y con su comunidad, deseosos de reconocimiento; esto último nos indica su convicción de la importancia que significa para ellos y la seguridad de que han hecho un trabajo que merece ser mostrado. 8. Otro aspecto relevante para tener en cuenta es el que se despertó en los estudiantes el sentido de la autonomía, de solidaridad, el sentido de pertenencia a sus territorios que los acogen, el espíritu de la crítica y autocrítica constructiva a través del aprendizaje y en el ejercicio de la reflexión. 9. La realización exitosa de este proyecto nos ha mostrado la ruta a seguir para futuros proyectos institucionales y programación curricular, por lo cual vale la pena que sea promocionado y compartido en la IEMM y en otras instituciones del barrio, lo que contribuiría a fortalecer y a mejorar la apropiación de los aprendizajes de los estudiantes de otras instituciones y las estrategias didácticas de los maestros, por fuera de la IEMM. (Bitácora, N° 31, semillero de investigación IEMM).

Reflexión final

Luego de leer las narrativas de los estudiantes, sus análisis y de apreciar los aprendizajes adquiridos, para comprender lo que aportó y significó la experiencia de la sistematización de una práctica educativa en la transformación de sus subjetividades y en el fortalecimiento de sus aprendizajes, a la maestra le pareció relevante descubrir que su trabajo se consolidó en un cambio inesperado, primordial y contundente para sus estudiantes, al despertarlos a un mundo maravilloso, al que ellos mismos nombraron como un nuevo mundo y lo que consideró más fenomenal y gratificante fue escuchar o leer de muchos de ellos que se habían convertido en “hombres nuevos”, lo que para ella trascendió las fronteras de su admiración y de su orgullo, pero no por ella sino por ellos mismos, al detectar y sentir con absoluta convicción que sus estudiantes lograron sumergirse en mundos nuevos, al atreverse a la rigurosa aventura del conocimiento para entender lo que con el viejo sistema educativo se les había negado y, ella misma, tiempo atrás, por su desconocimiento del desarrollo e implementación de una investigación en el aula, también les había negado.

Caminar por esta ruta metodológica fue gradual, pesado para muchos, además de que no se contaba con la suficiente confianza en ellos mismos ni con su autoestima, apagada por años y años de educación rígida y tradicional en la que no se les dejaba participar activamente sino con la antigua forma del escuchar distraído, repetir, copiar lo repetido, cumplir con tareas y obedecer a la autoridad, en relaciones verticales que impone la misma escuela.

Pero aceptamos el reto de comenzar la odisea de la investigación; nos aventuramos a afrontar un procedimiento antes desconocido, que los estudiantes creían que era posible únicamente para universitarios y emprendimos el camino, lo que exigió, antes que nada, despojarnos de la educación tradicional para comenzar a aprender a investigar paso por paso con las consiguientes exigencias de replantear lo que era conocer, aprender, enseñar, crear, pensar, conceptualizar, analizar, interpretar, planear, indagar, discutir, leer, escribir y borrar, dibujar, percibir, imaginar, ver lo invisible desde lo visible... y entonces, de una forma gradual y ayudados por la creación de una bitácora-guía de trabajo, dimos inicio a la fantasía del descubrimiento y de la consolidación de un trabajo de investigación compartido y construido con base en la voluntad de todos.

Cabe anotar que además del desarrollo de la sistematización, y las experiencias puntuales académicas aprendidas de él, los estudiantes se hicieron más conscientes de su barrio viendo las posibilidades de intervenir mediante sus nuevos conocimientos y sensibilidades por adquirir conciencia de que el conocimiento es algo que se construye de acuerdo con situaciones reales. La maestra está convencida de que los estudiantes nunca más volverán a ser los mismos, pues ellos han reconocido los beneficios, riqueza y alcances de su empoderamiento de sus aprendizajes por sentir que sí se puede traspasar las fronteras de lo rutinario y de la enseñanza tradicional, además de que aprendieron a aventurarse en otros mundos aparentemente vedados.

Para terminar, se percibe que los estudiantes han aprendido a amar más la institución porque les permitió participar en sus asuntos y a valorar su propia vida por encima de sus dificultades porque se adquirió, además, una visión más amplia de sus vidas, sus familias, su barrio y su ciudad y, sobre todo, para fortalecer sus proyectos de vida.

Esta sistematización nos llevó a reconocer que el maestro de hoy, más que ser un formador, es un transformador que inspira y crea... es un inspirador, porque aquel que forma sin ninguna utopía, sin inspirar a sus estudiantes para re-crearse, en su continuo re-nacer, está buscando productiva, eficiente y efectivamente, hacer del otro lo que previamente quiere que el otro sea o, en su defecto, tiende a reproducir los ideales del sistema capitalista neoliberal, reproducido y reactualizado en la escuela, ese imaginario oficial que se institucionaliza de acuerdo con las lógicas del capital y con las orientaciones del mercado laboral.

Así que ante esta paradoja que es la educación, el maestro que inspira no está buscando la reproducción de dicho sistema porque concibe la escuela como un dispositivo de poder; es al revés, opone resistencia y se insubordina creativamente, pues el que inspira, de alguna manera, se muestra en su “inacabamiento del ser o su inconclusión que es propio de la experiencia vital” (Freire, 2004, p.24.), se muestra en su precariedad, en sus debilidades, en sus errores y finitud, en su sed de saber y sus limitaciones de saciarla, en su vulnerabilidad, en sus interpelaciones y en sus contradicciones de maestro, pero eso sí, ama con pasión su oficio y cree en lo que hace y se muestra desde ese lugar, y el otro, el estudiante, en todo caso, se nutre, toma lo que se le da o aporta, se inspira en sus profes que son tomados como referentes inmediatos, además, se apropia del aula en un ambiente que lo

envuelve y lo transforma desde “una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad”. (Bárcena, 2000, p.15)

Tal vez un docente hoy en día no sea más que eso, un transformador de subjetividades, un artista soñador y pleno de esperanza que hace de su práctica de maestro su obra de arte con buena factura, que crea y a la vez se re-crea en ella y que inspira, alguien que espera pacientemente y con gran entusiasmo que, a través de él o de ella, a manera de puente o de cuerda nietzscheana, el otro transite, “lleno de tiempo, un tiempo tensado entre el pasado y el puro porvenir” (Bárcena, 2000, p.15) para que se transforme.

Referencias

- Bárcena, F. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Cendales, L. y Torres, A. (s.f). *La sistematización como experiencia investigativa y formativa*.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Ghiso, A. (1998). *De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*. Recuperado de <https://bit.ly/2oBvN00>
- González, F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44713052003.pdf>
- Ranciére, J. (2016). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Schön, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ed. Morata, S.A.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos, iguales y diferentes?*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (2017). *El fin de las sociedades*. México: Fondo de Cultura Economía.

Reseña de los autores

Adriana Bohórquez Orozco

Licenciada en Básica Primaria de la Universidad de Antioquia. Tecnóloga en Educación Preescolar del Tecnológico de Antioquia. Fundadora y Directora del Centro Educativo Almalegre (entre 1993 al 2008) hoy Fundación Educativa Almalegre.

Adriana María Agudelo Quiroz

Magister en educación del Tecnológico de Monterrey. Licenciada en educación especial de la Universidad de Antioquia. Maestra bachiller de la Escuela normal Antioqueña. Actualmente docente de apoyo del Municipio de Medellín.

Alfonso Torres Carrillo

Doctor en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México. Magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. Educador popular e investigador social colombiano. Profesor del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Es autor de varios libros y numerosos artículos sobre educación popular, movimientos sociales e investigación alternativa.

Alfredo Manuel Ghiso

Profesor jubilado del departamento de Trabajo Social y Sociología a cargo de la cátedra de Investigación Social e Investigación Cualitativa en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia. Profesor de investigación socio educativa en la Especialización en Pedagogía y Didáctica en la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Oriente. Colaborador de la escuela de posgrado de la Universidad Católica Luis Amigó y del programa de sistematización del CEAAL (Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe).

Bibiana María Reyes Castaño

Magíster en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Tecnología e Informática de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Docente de la Institución Educativa Santa Elena.

Carlos Andrés Londoño Agudelo

Magíster en Filosofía de la Universidad de Antioquia. Filósofo de la Universidad de Antioquia. Catedrático Universitario. Docente de la Institución Educativa Santa Elena.

Claudia María Hincapié Rojas

Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Magíster en Problemas Sociales Contemporáneos con énfasis en Emergencia y Desastres. Coordinadora del Nodo de Investigación de Medellín. Rectora (E) en la Institución Educativa Gabriel García Márquez.

Dora Judith Almanza Pinto

Especialista en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo de la Universidad Abierta y a Distancia. Psicóloga. Docente de logogenia en la Institución Educativa Francisco Luis Hernández.

Doris Berdugo Cabarcas

Magíster en Educación, con énfasis en Gestión Educacional Universidad ARCIS-Chile. Licenciada en Educación Infantil de la Universidad de la Costa. Docente de la Institución Educativa Manuel José Gómez Serna.

Ehiduara Castaño Marín

Doctora en estrategias Pedagógicas y Desarrollo Comunitario de la Universidad de Valencia, España. Magíster en Estrategias Pedagógicas y desarrollo Comunitario. Especialista en Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible. Especialista en Gerencia y Administración Educativa.

Esteban Peña Ríos

Magíster en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana. Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de Santo Tomás de Bogotá. Docente de la Institución Educativa Santa Elena.

Esther Lucía Duque Restrepo

Especialista en Educación ambiental y formación en investigación. Licenciada en Física Matemáticas. Líder de programas que fomentan la investigación en docentes y estudiantes. Docente de la institución educativa Ángela Restrepo Moreno.

John Fredy Colorado Rodríguez

Maestro en Artes Plásticas de la Universidad de Antioquia. Coordinador de Proyectos y Tallerista en la Galería de Arte Contemporáneo del Colombo Americano de Medellín.

Liliana María Severino Mora

Especialista en Arte y Folclor de la Universidad del Bosque. Licenciada en Pedagogía Reeducativa de la Universidad Luis Amigó. Docente del Centro Educativo Pedregal Alto, sede anexa El Yolombo. Formada en medicina tradicional China, pedagogía Waldorf y Bioprogramación.

Luz Adriana Bermúdez Carvajal

Magíster en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana. Licenciada en Educación de la misma Universidad. Arquitecta de la Universidad Nacional. Docente e investigadora del Centro de investigación escolar en la Institución Educativa María Montessori-CIEMM.

Luz Doris López Ciro

Magíster en Lingüística de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid). Magíster en investigación en pedagogía social de la misma Universidad. Especialista en Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Licenciada en Español Literatura de la universidad de Antioquia. Docente de Lengua Castellana en la Institución Educativa Yermo y Parres.

Óscar Iván Jiménez Torres

Magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín. Docente de matemáticas y coordinador del proyecto de Aula Taller de matemáticas de la Institución Educativa María de los Ángeles Cano Márquez.

Oscar Jara Holliday

Doctor en Educación. Educador Popular, Sociólogo. Director del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja en Costa Rica. Presidente del CEAAL (Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe). Trabaja en el Centro de Estudios y Publicaciones de Alforja en CEP en Costa Rica. Promotor del programa de sistematización en América Latina y Europa.

Paula Marcela Molina Hincapié

Magíster en Educación de la Universidad de Medellín. Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Antioquia. Docente del Centro Educativo Rural Media Luna–El Placer de Santa Elena.

Piedad Ortega Valencia

Doctora en Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Profesora Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Integrante del Grupo Pedagogía Crítica y Educación Popular de la CLACSO. Integrante del Grupo de Investigación Educación y Cultura Política. Coordinadora del Semillero Pedagogías Críticas, Memoria y Alteridad.

Sonia Edilma Restrepo Parra

Especialista en Salud Mental de la Universidad de Antioquia. Licenciada en didáctica y dificultades del aprendizaje escolar del CEIPA. Docente de apoyo en la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño.

Sistematización de prácticas y experiencias educativas

Municipio de Medellín
Calle 44 # 52-165, Centro Administrativo Municipal
Línea única de atención a la ciudadanía 4444144
www.medellin.gov.co



Alcaldía de Medellín