



SERIE
PROGRAMA INCENTIVA

Resignificando la educación: 12 reflexiones pedagógicas sobre la escuela

Varios autores

Compilador

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico





S E R I E
PROGRAMA INCENTIVA

Resignificando la educación:
12 reflexiones pedagógicas
sobre la escuela

**ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN**

**Resignificando la educación:
12 reflexiones pedagógicas sobre la escuela
Programa Incentiva 2020**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores y Autoras

Martha Isabel Buitrago Gómez; Wilson Fernando García Castellanos;
Carmen Alicia Gómez Caballero; Irma Constanza Gómez Garzón;
Nubia Esperanza González Vizcaino; Mery Stella Piñeros Urrea;
Diana Constanza Torres Ortega; Wilson Páez Cortes; Juan Vicente Ortiz Franco;
Sandra Lorena Molano Rodríguez; Gilma Leonor Jara Parra; Elizabeth Jara Parra;
Carlos Borja; Mónica Cardona Correa; Nidia Cristina Martínez;
Alexandra Giovana Cortés; Edisson Díaz Sánchez; Tadiana Guadalupe Escorcía Romero;
Ana Brizet Ramírez Cabanzo; María Margarita Gutiérrez Rueda;
Sara Helena Márquez García; Luis Eduardo Ospina Lozano;
Fanny Margarita López Valek y Francisco Pineda Herrera

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

Alcaldesa Mayor Claudia Nayibe López Hernández

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED

Secretaria de Educación del Distrito Capital Edna Cristina Bonilla Sebá

© IDEP

Director General
Subdirectora Académica
Asesores de Dirección

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

Edición y corrección de estilo

Bárbara Gonzáles Cruz
Federico Román López Trujillo
Pablo Andrés Bermúdez Robayo

Diseño y diagramación

Publicación resultado del programa INCENTIVA, una apuesta para generar un sistema de estímulos y reconocimientos a docentes investigadores e innovadores

ISBN digital 978-958-5584-90-7

Primera Edición Año 2021

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

Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Avenida calle 26 No. 69D – 91, oficinas 805 y 806 Torre Peatonal – Centro Empresarial Arrecife.
Teléfono +57 (601) 263 06 03 - Teléfono móvil (314)4889979. www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

Bogotá, D.C. – Colombia
Año 2021

Contenido

Presentación	09
Luis Miguel Bermúdez	
I. La escuela en casa	15
Transitando por la escuela: realidades y posibilidades	17
Martha Isabel Buitrago Gómez	
Wilson Fernando García Castellanos	
Carmen Alicia Gómez Caballero	
Irma Constanza Gómez Garzón	
Nubia Esperanza González Vizcaíno	
Mery Stella Piñeros Urrea	
Diana Constanza Torres Ortega	
Relación familia-escuela, educación asistida y ambientes de aprendizaje en casa	29
Wilson Páez Cortes	
Juan Vicente Ortiz Franco	
Sandra Lorena Molano Rodríguez	
Gilma Leonor Jara Parra	
Elizabeth Jara	
Percepciones de familias sobre su participación en la escuela. Articulando voces de madres, padres y acudientes de estudiantes en Jardín y Transición	43
Carlos Borja	
II. Nuevas miradas de la evaluación	69
Del pensamiento a la acción: La evaluación en el preescolar	71
Mónica Cardona Correa	
Nidia Cristina Martínez	
Alexandra Giovana Cortés	

La evaluación durante el confinamiento educativo: Evidencias investigativas de una crisis en sus prácticas y usos	87
--	-----------

Wilson Páez Cortés

Juan Vicente Ortiz Franco

III. Redes de paz, reconciliación y ciudadanía 101

La Red Elegguá: abriendo caminos para la tolerancia y la interculturalidad	103
---	------------

Edisson Díaz Sánchez

Pedagogías colectivas para la Paz- tejido de esperanzas de maestras y maestros de la Red Chisua	113
--	------------

Tadiana Guadalupe Escorcía Romero

Ana Brizet Ramírez Cabanzo

IV. Inclusión educativa 129

Experiencias de apropiación: Narrativas de maestras desde la inclusión	131
---	------------

María Margarita Gutiérrez Rueda

El rol del docente de apoyo frente al reto de una educación inclusiva de calidad para la atención a la población estudiantil con discapacidad	149
--	------------

Sara Helena Márquez García

La oferta bilingüe-bicultural a nivel distrital, una apuesta en la educación de la persona sorda	161
---	------------

Sara Helena Márquez García

V. Estudiantes y maestros en cambio 175

**El maestro investigador en el aula y su
caracterización pedagógica** 177

Luis Eduardo Ospina Lozano
Fanny Margarita López Valek

**Los procesos de lectura y escritura creativa en niños, niñas
y adolescentes. Análisis de una experiencia** 195

Francisco Pineda Herrera

Presentación

El 2020 fue un año atípico que enfrentó a la humanidad a una de las más grandes crisis de su historia reciente. El sistema económico, el trabajo, la vida social y las actividades cotidianas se vieron abruptamente truncadas a causa de la Pandemia. En este contexto, uno de los sectores que más sufrió las consecuencias del aislamiento preventivo fue el sistema educativo en todos sus niveles. Los procesos de enseñanza-aprendizaje, la pedagogía y la sociabilidad escolar, debieron cambiar radicalmente hacia un modelo remoto y digital, muchas veces impersonal y marcado por la desigualdad, debido a las condiciones estructurales que dificultan el acceso a miles de estudiantes al uso y apropiación de las nuevas tecnologías.

En medio de este panorama, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, también debió adaptarse para desplegar las acciones previstas en su Plan de Inversión y continuar ofreciendo una plataforma de visibilización que permitiera, como en años anteriores, mostrar el trabajo pedagógico, investigativo e innovador de los maestros y maestras de la ciudad.

Entre las acciones más importantes del IDEP, se encuentra la estrategia articulada de promoción y apoyo a docentes investigadores e innovadores de los colegios públicos de Bogotá, la cual está dirigida a fortalecer el ejercicio docente como una práctica creativa, intelectual y transformadora, que tiene mucho que aportar como campo de conocimiento y como espacio de reflexión para abordar de manera crítica los retos sociales y educativos que actualmente enfrenta la ciudad y el país.

Así, en el 2020 se generaron programas para promover el trabajo colaborativo de los maestros y maestras organizados en redes, colectivos y semilleros escolares de investigación. Con esto se buscó

impulsar el reconocimiento, la visibilización y la consolidación de comunidades de saber y de práctica pedagógica, así como aprovechar esta sinergia organizativa con el fin de garantizar el derecho a la educación en medio de las dificultades que trajo consigo la pandemia.

De este modo, se caracterizaron 45 redes y colectivos, 53 semilleros escolares de investigación; se actualizaron las bases de datos de contacto y ubicación geográfica, y junto a la Secretaría de Educación del Distrito, se realizaron dos grandes eventos: el tercer encuentro EnRedAndo y el Segundo Encuentro Distrital de Semilleros Escolares de Investigación.

En este contexto, el IDEP lanzó su programa INCENTIVA, como una apuesta para generar un sistema de estímulos y reconocimientos a docentes investigadores e innovadores, el cual consistió en apoyar la dotación de materiales y equipos, la organización de eventos académicos de maestros y maestras adscritos a redes y colectivos, y la organización de talleres de marketing educativo y posicionamiento de marca, con el fin de que los docentes ampliaran sus habilidades digitales para dar a conocer en la web su práctica.

Además de lo anterior, en las mesas de trabajo llevadas a cabo con las redes, colectivos y semilleros escolares de investigación, se concluyó que uno de los mayores incentivos para el docente que investiga e innova, es precisamente la difusión de su producción académica y pedagógica. Por ello, atendiendo a esta demanda se abrió una línea de apoyo para la publicación de artículos y capítulos en libro, con los cuales se buscó reflexionar sobre la educación In Situ, es decir, aquella práctica docente que brinda soluciones a las problemáticas propias del contexto educativo y que entiende la escuela y el aula como nichos sociológicos para la innovación y la transformación de realidades.

Así entonces, el IDEP conforme a su misionalidad, se constituyó en un importante nodo articulador para impulsar el dialogo de saberes y la reflexión colectiva, con miras a propiciar la divulgación del conocimiento producido por los maestros y maestras de Bogotá, y con ello, contribuir al mejoramiento del prestigio de la profesión docente y su reconocimiento como intelectual de la cultura. En ese sentido, en este libro se presentan 12 artículos organizados en 5 capítulos, los cuales fueron elaborados por docentes pertenecientes a redes y colectivos de maestros y maestras, y que recogen importantes reflexiones sobre su práctica.

El primer capítulo, inicia con el artículo *Transitando por la escuela: realidades y posibilidades*, en el que se aborda el tema de la educación en casa y los retos que esto trajo para la familia y la escuela en medio de la pandemia. Posteriormente, el texto *Relación familia- escuela, educación asistida y ambientes de aprendizaje en casa*, se analizan los procesos de enseñanza aprendizaje en la nueva normalidad, el diálogo de saberes entre docentes y los padres de familia y cuidadores, así como el conflicto surgido por el hecho de tener tan cerca las dinámicas propias del aula de clase y el trastocamiento de roles. Finalmente, *Percepciones de familias sobre su participación en la escuela. Articulando voces de madres, padres y acudientes de estudiantes en Jardín y Transición*, presenta una experiencia de caracterización poblacional con las familias de estudiantes de precolar del colegio INEM de la localidad de Kennedy, como un modelo que invita a los servicios de orientación de las instituciones educativas, a implementar escuelas de padres de una manera participativa, pertinente y basada en el diálogo y la recolección e interpretación de datos.

El segundo capítulo se introduce en la temática de la evaluación. Aquí el artículo *Del pensamiento a la acción: La evaluación en el preescolar*, precisamente aborda la evaluación como un ejercicio que parte de la participación y el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos capaces de agenciar sus intereses en el espacio escolar y familiar. Se busca ir más allá de la clasificación y la calificación, para identificar destrezas, habilidades y potencialidades que permitan un ejercicio de la ciudadanía desde edades tempranas. Así mismo, se reflexiona sobre como implementar un modelo evaluativo para el preescolar en el contexto de la pandemia, dando participación a la voz de los niños y niñas, y propiciando procesos de coevaluación en los que se involucra activamente a las familias. El segundo artículo de este capítulo *La evaluación durante el confinamiento educativo: Evidencias investigativas de una crisis en sus prácticas y usos* analiza los retos de la practica evaluativa durante el confinamiento, visto como una oportunidad para repensarla en un sentido más formativo. No obstante, en un ejercicio de indagación con padres de familia y docentes, se concluyó que en la pandemia la evaluación se basó principalmente en el desarrollo de guías de manera asincrónica, la calificación de aprendizajes a partir de la memorización de contenidos, y la ausencia de las habilidades socioemocionales en los procesos evaluativos.

En el tercer capítulo, se describe la experiencia y el proceso organizativo de dos redes de maestros y maestras. Por un lado, *La Red Elegguá: Abriendo caminos para la tolerancia y la interculturalidad* aborda los

Estudios Escolares Afrocolombianos (EEA), como un campo emergente tanto investigativo como pedagógico, que busca crear y recrear de forma permanente en los contextos educativos, los saberes y las prácticas escolares propias de las comunidades afrocolombianas, así como desarrollar el enfoque de interseccionalidad, con el fin de reconfigurar los sistemas de dominación raciales, sexistas y homofóbicos que aumentan la desigualdad. En segundo lugar, *Pedagogías colectivas para la Paz- Tejido de esperanzas de maestras y maestros de la Red Chisua* presenta su apuesta pedagógica y comunitaria para desaprender las violencias (sociales, convivenciales, territoriales y ambientales) a partir del reconocimiento de las historias vitales de los estudiantes y sus familias. Con esto, se busca propiciar espacios de reflexión que den paso a la catarsis y a la toma de conciencia frente a las causas estructurales, familiares e individuales que nos llevan a padecer y a ejercer la violencia.

El cuarto capítulo aborda la temática de la inclusión educativa y está compuesto por tres artículos. En el primero, *Experiencias de apropiación: Narrativas de maestras desde la inclusión* se presenta el análisis conceptual de tres categorías: la inclusión en relación con la discapacidad, la experiencia y las historias de vida. Desde allí, se propone una mirada a la educación inclusiva desde la perspectiva de las maestras mujeres, ya no desde el discurso patriarcal que las ubica en su rol de cuidadoras y madres, sino como portadoras de un saber y productoras de conocimiento. El segundo artículo, *El rol del docente de apoyo frente al reto de una educación inclusiva de calidad para la atención a la población estudiantil con discapacidad* muestra un recorrido histórico, normativo y conceptual de la inclusión, tanto en el contexto internacional como en Colombia. De igual modo, se aborda la figura del docente de apoyo como un articulador de los procesos inclusivos en las instituciones educativas, a partir de un rol más activo en la gestión directiva y administrativa que permita trabajar Proyectos Educativos Institucionales (PEI) más incluyentes; así como aportar en la gestión académica para orientar procesos de enseñanza aprendizaje hacia la implementación de estrategias diferenciales, y en la gestión con la comunidad para involucrar la participación de los padres de familia.

De manera similar, el tercer artículo *La oferta bilingüe-bicultural a nivel distrital, una apuesta en la educación de la persona sorda* desarrolla un breve recorrido histórico de la atención educativa a las personas sordas en la ciudad de Bogotá desde la experiencia de la red “Manos en

Red”; Además de realizar un mapeo de las instituciones educativas que cuentan con esta oferta, se reflexiona sobre los avances en el modelo de “enseñanza bilingüe-bicultural” y se plantean los retos para pensar la política pública y la gestión educativa frente a los nuevos paradigmas de la inclusión en el siglo XXI.

Finalmente, en el quinto capítulo se reflexiona sobre procesos educativos e investigativos actuales. Así, el primer artículo *El maestro investigador en el aula y su caracterización pedagógica* realiza un abordaje conceptual para describir las características del maestro investigador, las cuales se relacionan con la acción cooperativa, el conocimiento-aprendizaje, la educabilidad, la innovación-creatividad, la actitud integradora, la escucha-dialogo, la expresividad múltiple, la mediación cultural y la intimidad pedagógica. Por su parte, el segundo artículo *Los procesos de lectura y escritura creativa en niños, niñas y adolescentes. Análisis de una experiencia*, desarrolla los mecanismos para una pedagogía de la lectura y la escritura a través del juego, con base en la experiencia desarrollada en el Colegio El Japón IED con estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo. Allí se muestra como las acciones lúdicas y el uso de la fantasía y la imaginación a través de lecturas guiadas, no solo pueden mejorar sustancialmente los procesos de lectoescritura, sino que además genera un gusto por estas actividades, lo cual se ve reflejado en el desarrollo de habilidades socioemocionales y beneficios en la convivencia y la armonía de los grupos.

Con todo lo anterior, el IDEP comparte con la ciudadanía este libro que es el fruto de los aportes que realizan los maestros y maestras pertenecientes a redes, colectivos y semilleros escolares de investigación, como una apuesta para la divulgación y visibilización de su trabajo, y a su vez un reconocimiento a la función social de la profesión docente.

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez
Asesor de Dirección IDEP-Compilador

I. La Escuela en Casa

Transitando por la escuela: Realidades y posibilidades

Martha Isabel Buitrago Gómez¹

Wilson Fernando García Castellanos²

Carmen Alicia Gómez Caballero³

Irma Constanza Gómez Garzón⁴

Nubia Esperanza González Vizcaino⁵

Mery Stella Piñeros Urrea⁶

Diana Constanza Torres Ortega⁷

Resumen

El Colectivo de maestros y maestras IDEÉ, con el propósito de soñar y pensar la educación, transita por la escuela que tenemos, una escuela real y atípica. Escenario que impulsa a reflexionar acerca de la escuela que podemos construir, aquella que abre posibilidades de reinventar, transformar y articular la enseñanza y el aprendizaje desde la visibilización de la anormalidad escolar, las necesidades, intereses y emociones de los niños, niñas y adolescentes, así como de las familias y maestros y maestras. En este sentido, se invita a comprender el nuevo escenario de la educación en tiempos de contingencia como una oportunidad para repensar la escuela que queremos.

Palabras clave: educación remota, pandemia, familia, creatividad, aprender en casa.

1 Licenciada en Educación Preescolar y Básica Primaria, Corporación Universitaria Iberoamericana. Especialista en Comunicación Educativa, Universidad Minuto De Dios UNIMINUTO. Magíster en Educación, Universidad Santo Tomás.

2 Administrador, Universidad Minuto de Dios. Magíster en Docencia, Universidad de La Salle. Especialista en Finanzas y Administración Pública, Universidad Militar Nueva Granada.

Introducción

Consolidar una “nueva escuela” es una tarea ardua, que requerirá de múltiples esfuerzos, ideas, estrategias, prácticas pedagógicas y evaluativas renovadas y oxigenadas, al igual que reestructuraciones curriculares. Sin embargo, más allá de las transformaciones que se den al interior de las Instituciones Educativas, es fundamental contar con el apoyo de los gobiernos a nivel nacional y distrital para que la destinación de recursos que se otorgue con el fin de atender la avalancha de necesidades que develó esta pandemia, sea significativa, y que atienda las voces de quienes investigan en la escuela. Por ello, es necesario que esta destinación presupuestal se piense desde las necesidades reales y se implemente a partir de proyectos en el contexto de la política pública educativa.

Un primer acercamiento a la realidad educativa

La educación no puede parar a pesar de la pandemia, pero tampoco podrá volver a ser la misma. No parará, porque como sociedad, no podemos dejar que niños, niñas y jóvenes se queden sin el derecho a estudiar y no volverá a ser la misma, porque las crisis, bien manejadas, son excelentes oportunidades para impulsar el desarrollo.

De Zubiría, 2020

Durante el estado de emergencia iniciado en el 2020, derivado de la pandemia por el COVID-19, el gobierno declara emergencia sanitaria, económica, social, ecológica y educativa. En este contexto, en política educativa se contemplaron lineamientos para garantizar el derecho

-
- 3 Maestra Bachiller, Escuela Normal de las Hermanas de Nuestra Señora de la Paz. Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Educación Ciudadana y Enseñanza de la Constitución, Universidad Manuela Beltrán. Docente de aula en Básica Primaria, Colegio Villemar El Carmen I.E.D. Localidad de Fontibón.
 - 4 Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana, Fundación Universitaria Monserrate. Especialista en Didácticas de Lectura, Escritura y Literatura, Universidad San Buenaventura. Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad San Buenaventura. Docente de Humanidades de la Institución Educativa Distrital Friedrich Naumann.

a la educación, el cuidado y la protección de estudiantes y familias, implementándose la estrategia “Aprende en casa”, propuesta por la Secretaría de Educación de Bogotá, constituyéndose en una directriz para el trabajo virtual, a distancia o remoto con los y las estudiantes. Esta estrategia vinculó a otros miembros del núcleo familiar, pues es claro que bajo esta modalidad no solo asistía a la clase o al encuentro el educando, sino en muchas oportunidades también la madre, el padre, el hermano mayor, la abuelita, el abuelito, deseosos de ver al maestro o maestra y así participar y conocer lo que se haría y diría allí, pues se trataba una realidad novedosa, aunque exclusiva para quienes tenían los recursos económicos, tecnológicos y de conectividad.

Para los estudiantes, esta realidad también posibilitó ver e interactuar con los amigos y las amigas, así como con los compañeros y compañeras del alma, aquellos que cada día se extrañaban más. Otros(as) vieron la oportunidad para poder ayudar a responder las preguntas a los(as) estudiantes, “soplar las respuestas”, por así decirlo, porque el escenario lo permitía.

Descubriendo el lazo que une el entorno educativo con el entorno familiar

La familia jugó un papel fundamental en el contexto de la estrategia “Aprende en casa”, porque fue allí donde millones de estudiantes, tanto de escuelas públicas como privadas, se vieron abocados a asumir un reto colosal para el que no estaban preparados. En este sentido, la misma pandemia ha sido cómplice, pues la época de confinamiento retuvo al grupo familiar en un mismo espacio durante largos periodos de tiempo, algunos desempeñando labores de teletrabajo, domésticas o como acompañantes de las tareas académicas de sus hijos e hijas; aspectos que, en algunos casos, hicieron posible el fortalecimiento de

5 Licenciada en Pedagogía Reeducativa, Fundación Universitaria Luis Amigó. Especialista en Gobierno Escolar, Universidad El Bosque. Magister en Educación, Universidad Santo Tomás. Docente Básica Primaria, Colegio Débora Arango Pérez.

6 Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Administración de la Informática Educativa, Universidad de Santander. Magister en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación, Universidad Externado de Colombia.

valores, hábitos y la vivencia de momentos de fraternidad y unidad familiar.

El contexto actual ofrece la oportunidad de acercar la escuela a la familia, incluso a aquellos padres o acudientes que en la presencialidad resultaban esquivos. Es el momento para reconocer la adversidad latente que viven los hogares, generada por situaciones económicas, desempleo, hambre y múltiples ocupaciones. A la vez que es una posibilidad para retornar sobre el propio rol de la familia como núcleo educativo, formadora de hábitos y valores, papel que en los últimos tiempos se ha visto difuso debido a diversos factores.

Ahora, más que nunca, se hace necesario establecer un trabajo coordinado, consensuado y compartido entre ambos contextos, pensando siempre en los y las estudiantes, recuperando lo que los maestros y las maestras extrañaban desde hace un buen tiempo: que la escuela y la familia persiguieran los mismos fines, apuntando a la formación integral de la que tanto se ha hablado, con criterios acordados que brinden elementos para la adquisición de hábitos, formación en valores y definición del sentido de lo humano.

La familia tiene la tarea de fortalecer procesos de socialización y promoción de la sana convivencia de sus miembros, pero también de mostrar la importancia de las enseñanzas de generaciones anteriores, que serán indispensables para que sus hijos e hijas desarrollen la capacidad de autonomía, juicio y responsabilidad personal, fortaleciendo habilidades y actitudes para ser personas auténticas como miembros de un grupo social, de una cultura, creciendo moralmente para realizar su proyecto de vida de manera integral.

Se espera que sea en la familia en donde se aprenda a solucionar problemas prácticos de la vida con creatividad y honestidad, a través de la reflexión, el cumplimiento de los deberes, el respeto por los derechos, la práctica de valores y el reconocimiento de la realidad cotidiana del

7 Licenciada en Educación Preescolar y Básica Primaria; Magister en Educación de la Universidad Nacional de Colombia con reconocimiento de tesis meritaria. Estudiante de Doctorado en la Universidad de Cuauhtémoc (México). Ganadora del premio de innovación IDEP 2018 XII versión, otorgado por la Alcaldía Mayor de Bogotá y la Secretaría de Educación del Distrito. Participante de Estancias Internacionales en México y España (2015-2018). Docente de básica primaria en el colegio Santa Martha, ubicado en la localidad de Usme (Bogotá).

hogar. Esto permitirá que las nuevas generaciones se desenvuelvan con mayor facilidad en la escuela y la sociedad con responsabilidad social. Es en el ámbito familiar donde cada estudiante practica normas de comportamiento que favorecen las relaciones humanas; ejercita la participación, la cooperación, el diálogo y la toma de decisiones concertadas para ser capaz de aprender a vivir con su propia interioridad y en comunidad.

Pero esto no es fácil; en el contexto familiar no solo hay que estar pendiente de los procesos académicos y la adquisición de recursos económicos, tecnológicos o de conectividad, especialmente cuando hay dos o más estudiantes que atender; también se está pendiente de los quehaceres domésticos, el trabajo virtual, las necesidades básicas, la pérdida del empleo, entre otros. Además, se debe contar con aquellas familias en donde hubo contagios y hasta fallecidos por el virus u otra enfermedad, dejando afectaciones de tipo emocional, como si no fuera suficiente las que trae esta situación de confinamiento y aislamiento social, que nos dejó de manos cruzadas ante la necesidad del abrazo, del beso, de la proximidad misma que reclama la necesidad de vivir juntos. Por lo tanto, en este contexto, familia y escuela tienen una responsabilidad compartida para que el aprendizaje pueda darse en un ambiente seguro y armonioso.

El acompañamiento de los padres en el proceso académico a sus hijos e hijas les permite acercarse a procesos de reflexión en torno a cómo aprenden, sus fortalezas y puntos de mejora, reconociendo la autonomía como aspecto fundamental en relación con el aprendizaje. Vincular a las familias al proceso educativo de manera virtual, en medio de un confinamiento obligatorio, ha impactado la vida cotidiana de niños, niñas y adolescentes al generar emociones, preguntas y necesidades que facilitan o dilatan el alcance de aprendizajes; aspectos que no pueden ser ignorados en los planteamientos de política pública ni en las propuestas curriculares institucionales.

Descubrir el lazo que une el entorno educativo con el entorno familiar es un asunto mayor, y quizás duradero, dependiendo de la importancia que cada comunidad le otorgue a este aspecto. La confianza, la solidaridad, la creatividad y el diálogo serán aliados en este gran propósito, pues son puentes que se tienden entre estos entornos y que permiten un acercamiento efectivo al momento de hablar de aprendizajes.

Re-crear la escuela como posibilidad

Pensar fuera de la caja negra, ponerle alas al pensamiento, a la inventiva, a la intuición, son retos que la escuela necesita asumir para alcanzar tal propósito. Es urgente asumirlos para continuar forjando entornos educativos alternativos que lleguen a tocar el corazón y la mente de la mayoría de nuestros estudiantes, que, sin duda, necesitan de un maestro o maestra, una familia, una sociedad y un sistema educativo flexible y dinámico para hacer frente a esta emergencia sanitaria.

Pensar creativamente supone plantear alternativas de aprendizaje, de evaluación, de contacto, de enseñanza acordes con la situación vivida. Esta realidad permite traer a la memoria la metáfora de la Farola de Abraham Kaplan (citada por Jean Pierre Astolfi, 1999):

Un borracho estaba de rodillas en el suelo de la calle buscando algo. De repente se le acerca un señor que pasaba por allí y le pregunta:

“¿Buscas algo? ¿Te puedo ayudar?”

“Sí, busco las llaves de mi casa, le respondió”.

El buen señor inició la búsqueda junto al borracho, sin éxito y llegó un momento en que le preguntó:

– “¿Estás seguro de que perdiste las llaves aquí?”

– “No, creo que se me cayeron al salir de aquel bar” dijo, señalando un establecimiento cerrado en una zona oscura.

– “Entonces, ¿qué haces buscándolas aquí?”

– “Es que aquí está la farola y allí no hay luz”, concluyó el borracho.

La metáfora anterior lleva a preguntarse: ¿Cómo actuamos?, ¿hacemos lo mismo que el borracho?, ¿buscamos dónde llega la luz de la farola, a pesar de que allí no se encontrará nada? Dejar la zona de confort es transitar hacia terrenos quizás desconocidos, donde no hay luz, donde la búsqueda genera incertidumbre porque no se observa con claridad; es abandonar el miedo a equivocarse y atreverse a explorar.

La situación vivida nos pone en la línea de fuego de la creatividad, de la inventiva, del arte de enseñar, de aprender, de evaluar. Enseñar ayer y enseñar hoy ha sido y continúa siendo un gran reto, pero cada momento trae su propia historia, y la pandemia marcará un hito en la sociedad actual, especialmente en la educación, en la escuela, en la vida de los niños, niñas, de los maestros, las maestras y las familias.

La metáfora también invita a reflexionar sobre los diferentes escenarios, pues antes de la pandemia no se esperaba asumir el proceso enseñanza-aprendizaje desde un escenario totalmente remoto y a distancia. Zuleta y Zuleta (2017) señalan que la creatividad “es tan importante como el aire que respiramos, es la expresión de la realización del hombre y el progreso de la humanidad. Es la habilidad de definir retos y desarrollar una estrategia para buscar soluciones a partir de conexiones, ideas y preguntas” (p. 132).

Pensar la escuela hoy implica ir más allá de las estructuras preestablecidas de lineamientos y planeaciones teóricas, de los exámenes, las evaluaciones estandarizadas y las pruebas masivas, pues la diversidad de contextos supone un viaje a lo esencial y presenta la necesidad de una educación incluyente, fortalecida con herramientas tecnológicas, inversión en conectividad y otros, que disminuya la brecha de desigualdad entre la escuela rural y la urbana, la pública y la privada.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje como proceso educativo lleva a poner en práctica tres aspectos del acto pedagógico: la manera de enseñar, la estructura de los conocimientos desde el currículo y la producción del conocimiento.

El primero, invita a reflexionar sobre la práctica pedagógica desde la actitud del docente, la cual requiere dedicación, motivación y paciencia; también reconocer el esfuerzo de los estudiantes quienes necesitan ser valorados a partir de sus propios procesos, incidiendo en el desarrollo de la imaginación, su dimensión emocional y de la construcción del aprendizaje desde su contexto real.

El segundo aspecto, hace un llamado a materializar los currículos acordes con los contextos, intereses y necesidades de las comunidades educativas, encontrando la coherencia entre la teoría y la práctica. Esto significa reconstruir los currículos para que se ajusten a las condiciones actuales de los y las estudiantes y sus familias, donde se otorgue prioridad a la formación de valores como la empatía, la convivencia, el diálogo, la resolución pacífica de los conflictos, la responsabilidad, la resiliencia, el cuidado y autocuidado, el respeto, el ejercicio de la ciudadanía, los derechos versus los deberes, y todo aquello que

fortalezca a los niños, niñas y adolescentes para enfrentar la crisis y el impacto causado por la pandemia.

Es una oportunidad para combinar los conocimientos con las necesidades más apremiantes, permitiéndoles aprender de sus propias experiencias y vivencias familiares, tal como lo explica la teoría de Piaget (1947) cuando refiere que la inteligencia es la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, y que está ligada al proceso de construcción de los conocimientos, que involucra dos funciones en las interacciones culturales: la adaptación y la organización, que fomentan el aprecio, la autoestima, la confianza en sí mismo y el fortalecimiento de las propias ideas de manera asertiva, tanto en lo individual como en lo colectivo.

El tercer aspecto, relaciona la construcción del conocimiento desde el contexto cotidiano con base en las experiencias y aprendizajes previos del estudiante, articulados en un ambiente de interacción donde el maestro y la maestra crean las condiciones para que se produzca una dinámica proyectada al desarrollo de habilidades y capacidades que le permitan al estudiante enriquecer sus aprendizajes, de tal manera que le sean útiles para la vida.

A partir de lo anterior, una estrategia fundamental prende la chispa del interés: recuperar el encanto de la pregunta, como lo señala el profesor Juan José Plata (2005) o como lo plantean Zuleta y Zuleta (2017): “El propósito de la pregunta en el acto creativo, más que conseguir prontas y únicas respuestas, es dar valor a la incertidumbre y abrir la puerta para la generación de nuevas ideas y visiones” (p. 83). La pregunta como estrategia de conversación y de evaluación ha sido planteada también en la evaluación formativa. Según la profesora Rebeca Anijovich (2010), es importante saber qué se pregunta, para qué se pregunta y cómo preguntamos, pues dependiendo de estos elementos, se encenderá la motivación o se cortará la posibilidad de diálogo y conversación.

En este contexto de educación remota, así como en la escuela presencial, resulta de gran valor para la evaluación formativa tener en cuenta que en el trabajo con los y las estudiantes, algunas preguntas orientadoras de la conversación pueden ser: ¿Qué aprendí hoy?, ¿cómo lo aprendí?, ¿para qué me sirve lo que aprendí?, ¿cómo aplico en mi vida lo aprendido?, ¿cómo me sentí con la actividad?, ¿cómo me siento hoy?, ¿qué me gustó de la clase?, ¿qué debo mejorar?, ¿cómo lo puedo mejorar?, entre otras.

Consideraciones finales

Transitar por la escuela actual supone inventiva e imaginación. El pensamiento debe asimilar la necesidad de prácticas diferentes, que le permitan tanto al estudiante como al docente y a todos los actores involucrados en el contexto educativo, buscar otras alternativas para dinamizar las condiciones a partir de las realidades y posibilidades de la escuela que soñamos.

El mundo, el país, la escuela y la familia hoy enfrentan miedos, angustias, tensiones; no hay “normalidad” debido a la pandemia, a las cuarentenas, al confinamiento; la situación no se puede ignorar o de lo contrario se generará mayor ansiedad, cansancio o depresión, como otra gran peste que podrá matar como cualquier otra enfermedad o virus. En ocasiones lo laboral, como imán, nos atrae hacia esa inexplicable normalidad deseada, olvidando las innumerables situaciones por las que estamos pasando como seres humanos.

Por tanto, educar en tiempos de aislamiento implica debatir, decidir, comprometerse, arriesgarse, y reflexionar de manera colectiva con responsabilidad social sobre la escuela que somos, la escuela que queremos y los cambios que la sociedad exige, de tal forma que el estudiante se pueda insertar en la sociedad y propiciar su crecimiento personal.

Referencias

- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Obtenido desde: https://www.incasup.edu.ar/anexos/PNFP_secysup_economia2_clase4_anoiovich.pdf.
- Astolfi, J. (1999). *El “error”, un medio para enseñar*. España, Sevilla: Diada Editora S.L. Obtenido desde: <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/ASTOLFI-%20El%20error%20un%20medio%20para%20ense%C3%B1ar.pdf>.
- De Zubiría J. (2020, 25 de noviembre). *La educación en tiempos de cuarentena*. Semana. Obtenido desde: <https://www.semana.com/opinion/articulo/la-educacion-en-tiempos-de-cuarentena-columna-de-julian-de-zubiria/661969/>.

Hernández, C. y et al. (2005). *Recuperar el encanto de la pregunta: superar la trivialización de los alumnos*. En Navegaciones, pp. 97-102. Colombia: Colciencias.

Zuleta N, y Zuleta C. (2017). *La creatividad en 7 verbos*. Bogotá: Intermedio Editores.

Relación familia - escuela, educación asistida y ambientes de aprendizaje en casa

Wilson Páez Cortés¹

Juan Vicente Ortiz Franco²

Sandra Lorena Molano Rodríguez³

Gilma Leonor Jara Parra⁴

María Elizabeth Jara Parra⁵

Resumen

En tiempos de pandemia, la población global -más de 7.000 millones de personas- vio afectados sus modos y estilos de vida con efectos devastadores en todas las esferas -económica, política, cultural y educativa-. En este último aspecto, se sabe que más de 1.200 millones de estudiantes y docentes fueron enviados a sus casas de manera improvisada y que ellos implementaron propuestas educativas complejas, con limitaciones, carencias y oportunidades. En este contexto, el artículo aborda tres características de la coyuntura; 1. Una nueva relación entre la familia y la escuela del confinamiento; 2. Un modelo remoto y asistido de formación (desde sus debilidades, fortalezas y la capacidad de abarcar las demandas de las comunidades educativas); 3. La forma en que la casa, con ayuda de la política pública, la innovación docente y el trabajo

1 Directivo Docente, Maestro Bachiller (Normalista), Comunicador Social-Periodista, Especialista en Informática para el Aprendizaje en Red y Magister en Educación.

2 Posdoctorado en curso Universidad de Minho, Portugal. Investigador SENIOR, Colciencias 2019. Director grupo de investigación “La Razón Pedagógica” Categoría B. Doctor en Educación: Diagnóstico, Medida y Evaluación de la Intervención Educativa de la Universidad Anáhuac, México Norte. Magister en Medición y Evaluación Educativa de la Universidad del Valle Guatemala C.A. Entrenamiento en Currículo Centro Mashav. Jerusalem, Israel y Gallaudet University Washington. U.S.A.

autónomo y colaborativo, construye ambientes que favorecen el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al final, cabe destacar la identificación de los conflictos generados tras el trastocamiento de roles y funciones en la nueva realidad escolar.

Palabras clave: mediación pedagógica, dinamización, diálogo de saberes, TIC, conflicto y rezago.

Introducción

La Escuela del Confinamiento, impulsada por el virus del COVID 19, afectó el relacionamiento habitual de niños, niñas, docentes, padres y madres. Circunscribió el contacto humano a mecanismos electrónicos y lo impersonalizó; las pantallas de los computadores y celulares, los textos de WhatsApp, las redes sociales y el trabajo en plataformas como Zoom, Moodle, Teams, solo por nombrar las más populares, vincularon de manera improvisada las TIC al proceso de formación en un escenario de virtualidad y distancia, asistida por ordenadores y educación remota, con otras combinaciones entre las distintas metodologías de enseñanza. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2020) esto ocurre en América Latina:

En gran parte de los países (29 de 33) se han establecido formas de continuidad de los estudios en diversas modalidades a distancia. Entre ellos, 26 países implementaron formas de aprendizaje por Internet y 24 establecieron estrategias de aprendizaje a distancia en modalidades fuera de línea, incluidos 22 países en que se ofrece aprendizaje a distancia en ambas modalidades (fuera de línea y en línea), 4 que cuentan con modalidades exclusivamente en línea y 2 con modalidades solo fuera de línea. Entre las modalidades de aprendizaje a distancia en línea destaca el

-
- 3 Profesional en Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás. Especialista en Pedagogía de la Lúdica de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Candidata a Magister en Educación Fundación Universitaria Los Libertadores. Docente de Educación Física y Natación.
 - 4 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte, Universidad de Cundinamarca. Especialista en Pedagogía de la Lúdica, Fundación Universitaria los Libertadores. Candidata a Magister en Educación, Fundación Universitaria Los Libertadores.

uso de plataformas virtuales de aprendizaje asincrónico, utilizadas en 18 países, en tanto que sólo 4 países ofrecen clases en vivo (Bahamas, Costa Rica, Ecuador y Panamá). A su vez, entre las formas de aprendizaje a la distancia fuera de línea, 23 países realizan transmisiones de programas educativos por medios de comunicación tradicionales como la radio o la televisión (pp 2-3).

La crisis se generalizó en Latinoamérica, en el marco de economías emergentes, y el contexto generó interrogantes sobre un problema central: ¿Cuáles son entonces, las tensiones y experiencias que generan los procesos educativos, con el uso de TIC y el apoyo de la familia, en la construcción de ambientes de aprendizaje en casa que buscan desarrollar autonomía, autodisciplina, autorregulación, sentando así las bases del trabajo solidario/colaborativo de estudiantes, familia y escuela? Es decir, la Escuela del Confinamiento generó tensiones importantes en el seno de la estructura educativa tradicional en tanto involucró los hogares de docentes y estudiantes, y como nunca en la historia reciente de la humanidad, a las familias de unos y otras.

La experiencia puso de presente la precariedad de los ambientes de aprendizaje en muchos hogares -carentes de recursos para suplir sus necesidades básicas-, la inexistencia de equipos para responder a la doble obligación de atender los deberes escolares de los hijos e hijas, y las responsabilidades laborales de madres y padres. Igualmente, la ausencia de conectividad y la sobrecarga de trabajo para estudiantes y docentes, producto de acciones improvisadas y carencia de criterios para identificar lo urgente -necesario y pertinente- sobre lo obligatorio. Además, el aprendizaje en casa demandó la implementación de estrategias para la flexibilización del currículo y la evaluación, así como la adecuación de tiempos y espacios de trabajo, es decir, los horarios, cronogramas y calendarios pertinentes para el confinamiento escolar.

Asimismo, la multiplicación de los conflictos surgidos entre la Escuela y el Hogar, promovió diálogos y negociaciones necesarias para la construcción de acuerdos sobre las herramientas de trabajo en la

5 Licenciada en Educación Básica y Promoción a la comunidad con Énfasis en Ciencias Sociales y Valores para la Convivencia, Universidad Santo Tomas. Especialista en Pedagogía de la Lúdica, Fundación Universitaria Los Libertadores. Especialista en Educación Ambiental, Fundación Universitaria Los Libertadores. Magister en Educación, Fundación Universitaria Los Libertadores.

educación asistida, la definición de nuevos límites en el cumplimiento de roles por parte de los padres, madres, cuidadores y cuidadoras, que facilitase buenas relaciones y la construcción de un ambiente motivado para que niños, niñas y jóvenes desarrollen sus actividades mediante el aprendizaje autónomo, colaborativo y autorregulado.

A continuación, se abordan los tres factores centrales del presente análisis: la relación familia-escuela en el marco del confinamiento, las mediaciones pedagógicas que desata esa interacción, y el uso de las TIC para potenciar los aprendizajes y la enseñanza.

1. Relación Familia y Escuela: el diálogo e intercambio de saberes entre docentes, padres, madres, cuidadores y estudiantes

Hace más de cinco décadas, Freire (1970) escribía en su libro insignia *La Pedagogía del Oprimido*: “el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto que educa, es educado a través del diálogo con el educando quien, al ser educado, también educa” (p.170). Este diálogo enriquece y favorece la producción como la conciencia del conocimiento, a la vez que brinda sentido y genera compromiso para participar en la solución de diversas problemáticas, facilitando la intervención activa, la crítica social y la reflexión acerca de cosas básicas y valores que mantienen enlazadas la enseñanza y el aprendizaje. Además, Freire (1997) en su libro *La Pedagogía de la Autonomía* señaló que:

La educación basada en la interacción entre educar y aprender requiere seguir los siguientes pasos: observar con un rigor metodológico; desarrollar la investigación; respeto por el conocimiento particular de cada estudiante; ejercitar el pensamiento crítico; respetar la ética y estética (...); reflexionar críticamente acerca de prácticas educacionales y asumir su identidad cultural (p.2).

Dentro de la educación del distanciamiento social, se configura un espacio en que necesariamente debe darse un diálogo entre los actores involucrados para proveer herramientas que permitan un aprendizaje cercano; es necesario indicar que la figura de un adulto mediador es importante, para direccionar las actividades, aclarar dudas, intercambiar información, permitir accesibilidad a contenidos o medios, entre otros. Sin embargo, también es importante tener en cuenta que esta figura se manifiesta de manera distinta, de acuerdo

con la edad de los estudiantes, cumpliendo con algunas características de empatía, cercanía y, en algunos casos, de autoridad para el acompañamiento.

Esto genera otro tipo de tensiones en las relaciones que se establecen dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan entre los actores educativos. Para esclarecerlas, se realizó un proceso de indagación a partir de encuestas, que abarcó tres colegios públicos en la zona sur, centro y norte de Bogotá y que contó con la participación de más de 150 docentes, 70 estudiantes y 70 padres de familia. El análisis de los resultados muestra que la relación Escuela-Casa entró en conflicto a partir de: 1. El exceso de trabajo incorporado por los docentes. 60% de padres y madres aludieron esta tensión y 80% de estudiantes también. 2. La intromisión inadecuada de los padres y madres en el desarrollo de los procesos y el juzgamiento de las acciones pedagógicas de los docentes, incluso en la elaboración de las actividades y tareas estudiantiles; así lo afirmó 75% de docentes encuestados. 3. La falta de responsabilidad, compromiso, disciplina y honestidad de los estudiantes en el cumplimiento de sus deberes y el apoyo de padres y madres que justificaron tales comportamientos pudieron ser detonante de los conflictos: esta es otra tensión que señaló el 65% de docentes.

Así mismo, 55% de padres y madres, 60% de docentes y 40% de la población estudiantil, consideran que estos problemas se empezaron a resolver cuando surgieron criterios claros de: trabajo, evaluación, períodos académicos y cuando la comunicación se hizo más regular, constante, clara y directa. Sin embargo, la ausencia de docentes en las actividades sincrónicas, la falta de retroalimentación de los procesos, de los resultados de la evaluación y la poca o nula aclaración de las dudas, fueron significativas; así lo sostuvo 37% de estudiantes y 46% de padres y madres encuestados.

Del mismo modo, como la edad de los estudiantes, en cierta medida, configura el modo de acompañamiento que se requiere, también hay condiciones que debe cumplir el orientador, condicionando en gran medida las posibilidades de acceso y apoyo de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes en casa para el desarrollo de habilidades, competencias y capacidades que permitan abordar los procesos. Esto hace referencia a la capacitación y formación de padres y madres para el acompañamiento de los procesos de sus hijos e hijas que logra

impulsar el trabajo colaborativo y cooperativo para alcanzar metas académicas. Y, como lo plantea León (2014) “...la función del docente ha cambiado poderosamente, de ser el transmisor de conocimiento a convertirse en un mediador y formador”.

2. Implementación de procesos de mediación pedagógica entre docentes y familia

Vivir la era del conocimiento y asumirlo como desarrollo de grandes innovaciones tecnológicas y de organización de diferentes aspectos de la vida cotidiana, es una realidad. Según Maron (2014) “Desde diversas corrientes del pensamiento, se ha rotulado al presente como la “era del conocimiento”. El acceso a la información se presenta como instantáneo a través de canales de cable, internet y telefonía celular” (p. 23). La situación de distanciamiento social puso en crisis la existencia de la escuela tradicional, sus modelos educativos y las acciones asumidas, donde la enseñanza es concebida como exposición y aprendizaje progresivo en un espacio físico, enfocándose como centro para dejar de lado las percepciones y expectativas de otros actores.

En este sentido, la Enseñanza Asistida por Ordenador(EAO) es una metodología que posibilita y facilita la adquisición de unos contenidos de formación a través de un programa de ordenador y en esos mismos términos, puede ser entendida la Educación Remota. La Secretaría de Educación de Bogotá (SED) anota en la justificación de la estrategia “Aprende en casa” que:

La estrategia de la Secretaría de Educación del Distrito que busca brindar orientaciones, contenidos y herramientas, a la comunidad educativa de la ciudad para el diseño de estrategias pedagógicas de flexibilización curricular, que ante la emergencia decretada por el COVID-19, permita a niñas, niños, adolescentes y jóvenes continuar su proceso de aprendizaje en el hogar. ¿Qué es? Es una estrategia de la Secretaría de Educación del Distrito. La apuesta central. Fortalecer el hogar como un ambiente de aprendizaje intencionado, de co-responsabilidad, autonomía y cuidado, enriquecido por diversas mediaciones pedagógicas propuestas y orientadas desde la escuela y apoyadas por el ecosistema distrital de aliados. Es una estrategia de todos, que se construye y dinamiza día a día. ¿Qué No es? Un proceso de educación virtual o de virtualización del colegio; Un modelo de educación en casa “Homeschool”; un micro sitio con un repositorio de contenidos.” SED (2020).

Este contexto muestra la necesidad de convertir el hogar en un ambiente de aprendizaje que busque un equilibrio entre la familia, el ordenador y los cuidadores como mediadores en la nueva realidad de la educación. Se evidencia que la tecnología, como nueva variable, es la primera que se debe abordar para la consecución de este objetivo. El uso de redes sociales y plataformas ocupó el más amplio espectro de mediación según 45% de los estudiantes, 56% de los padres y 79% de los docentes. Así mismo, 35 % de los estudiantes, 42% de los padres y madres de familia y 60% de maestros y maestras, enfatizaron en la importancia de los encuentros sincrónicos.

Igualmente, un promedio del 40% de la comunidad educativa, manifestó que el trabajo asincrónico tuvo una mayor trascendencia en el desarrollo de los procesos. Tanto padres y madres, como estudiantes y docentes, consideran que la mayor dificultad del proceso fue la conectividad, sumado el acceso a los computadores -pocos en casa para el estudio de los hijos e hijas y para el trabajo de los padres y madres de manera simultánea-. Todo este conflicto, acentuado con la pérdida de ingresos y la imposibilidad de cumplir con el pago de servicios, arriendos, alimentación y, en especial, internet.

Como se observa, la situación de pandemia hizo que los procesos de enseñanza-aprendizaje se vivieran al interior de las casas. La educación del aislamiento social, que implica un desafío para los actores de la comunidad de aprendizaje, asumió nuevas formas de acceder a medios e iniciativas de enseñanza remota para dar continuidad al cumplimiento de los programas trazados para el año escolar. Se sabe que el acceso a la información y al conocimiento depende de las posibilidades que tienen las familias para proveer a sus hijos e hijas los recursos tecnológicos y herramientas didácticas que permiten el acompañamiento pedagógico en el desarrollo de las tareas y actividades que los docentes asignan.

Resultó evidente la afectación generada al interior de los hogares, que van desde el acondicionamiento de los espacios en las casas, la superación de sus condiciones económicas y el acceso a dispositivos móviles y conectividad. Todas ellas generan tensiones en el sistema educativo, que ya de por sí, en la presencialidad, destacaban desigualdades en tiempo de enseñanza y disposición de recursos para niños, niñas, jóvenes y adolescentes.

Ante este panorama, se hizo urgente avanzar en el acompañamiento y el fortalecimiento de la relación Familia-Escuela, como en la construcción de Ambientes de Aprendizaje en Casa, una estrategia que estableció criterios y parámetros en educación asistida por ordenadores y manejo de TIC. Así mismo, se generaron conocimientos sobre las relaciones generadas por el acceso a nuevos métodos, usos y didácticas que en adelante permiten el acercamiento al aprendizaje y que involucran de manera directa a las familias, la calidad del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, la noción de poder en la interacción de los agentes educativos, la construcción de relaciones con otros y cómo se adaptan al marco complejo de la situación crítica de la pandemia y confinamiento. Este escenario llevó a cuestionar la práctica enmarcada alrededor de las tensiones y experiencias que generan los procesos educativos para el cambio desde el uso de TIC y el apoyo de la familia en la construcción de ambientes de aprendizaje en casa que buscan desarrollar la autonomía, autodisciplina, autorregulación, con el fin de sentar las bases del trabajo solidario y colaborativo de estudiantes, familia y escuela.

Una de las posibles respuestas que dan sustento y permiten avanzar hacia un análisis apropiado de la realidad, está en la sistematización de experiencias, que trascienden a la configuración de nuevos escenarios relacionales y temporales entre agentes educativos y Escuela; factores que impulsan a pensar métodos, estrategias didácticas, modelos, así como el uso creativo y sistemático de tecnologías para mejorar la participación de la familia. De esta manera lo plantean autores como Carneiro (2020) cuando afirman que: “(...) en las sociedades latinoamericanas se permite albergar esperanzas de que las TIC, junto con otro tipo de iniciativas sociales y educativas, aceleren el logro de las transformaciones necesarias en la educación”.

3. Las Tic como dinamizadoras de los procesos académicos de enseñanza y aprendizaje

Una vez revisada la información, se detectó que un factor complejo para la relación Familia-Escuela es la tecnología y conectividad que en medio de la crisis no jugaron un rol adecuado, ya que se requiere superar los siguientes índices, según los encuestados: 52% de problemas de conectividad, 20% de carencia de tecnologías, 16% de ausencia de experticia en manejo de tecnologías, herramientas y recursos, 10% de falta de compromiso familiar, 2% de falta de orientación en

los procesos; y, en relación con la implementación de las TIC, 13.5% está totalmente en desacuerdo, 21.5% en desacuerdo, 26,6% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, 24.1% está en desacuerdo y 13.9% totalmente en desacuerdo.

Las cifras anteriores generan reflexiones profundas sobre el papel que está jugando la estrategia y los niveles de aceptación dentro de la comunidad educativa, así como el reconocimiento del rol de padres, madres y estudiantes. Sobre el vínculo Familia-Escuela en la pandemia, se identifica que un factor influyente es la responsabilidad de los estudiantes ante los procesos académicos. En tal sentido, los encuestados afirman que estuvo: 56% sustentada en la autonomía, 32.1% en el trabajo colaborativo, 7.1% en la despreocupación y 7% en la planificación. Otras categorías mencionadas aluden a la ausencia en procesos escolares por falta de interés.

Por otro lado, los encuestados evidencian que los niveles de aprendizaje, por las actividades e intereses generados en la virtualidad, disminuyeron frente a la presencialidad y lo puntualizan así: 49.9% está totalmente de acuerdo, 28.6% de acuerdo, 13.4% en desacuerdo y el resto está totalmente en desacuerdo. Tal percepción tiende a la presencialidad y manifiesta preocupación por los procesos desarrollados, los métodos, didácticas y percepciones que priman al pretender llevar el aula de clase a las casas sin desarrollar las mediaciones necesarias en el contexto familiar. Frente a los recursos y tecnologías utilizados son percibidas por los encuestados de la siguiente manera: 59.1% está totalmente de acuerdo: 22.7% de acuerdo y 13.6% en desacuerdo; el resto está totalmente en desacuerdo y prefiere otro tipo de recursos para el desarrollo de los procesos. Finalmente, 70% de los integrantes de la comunidad educativa manifiestan que la presencialidad en alternancia es un ideal a pesar de los miedos que trae la posibilidad del contagio.

Conclusiones

- La crisis humanitaria invitó a repensar las estructuras pedagógicas (métodos, metodologías, didácticas, recursos) y relaciones de poder como el camino para democratizar y dotar la Escuela de pertinencia y sentido.

- El rezago tecnológico se convirtió en factor de exclusión y desmotivación; obstaculizó el desarrollo de la Estrategia Aprende en Casa y la construcción de ambientes de aprendizaje en familia.
- La relación Familia-Escuela entró en conflicto porque los padres y madres asumieron el acompañamiento directo de los procesos de sus hijos e hijas y descubrieron las prácticas, conocimientos y capacidades de los docentes a quienes confrontan o reconocen abiertamente.
- La Escuela de la Postpandemia contemplará estos aspectos como aprendizajes para el cambio: el diálogo de saberes sobre la dictadura de la cátedra; la mediación pedagógica Escuela-Hogar; y el uso de TIC como dinamizadoras del aprendizaje y de nuevas prácticas, habilidades, competencias y hábitos en cada uno de los actores educativos.
- La reflexión pedagógica es un acto crítico del ser, saber y hacer que se manifestó de manera contundente en esta época de crisis. La falacia desbocada del uso y acceso a TIC, resultó un obstáculo insalvable que generó una implosión hacia la creatividad y posibilidad del cambio.
- Esta investigación, devela la impertinencia del modelo estatal de política pública, su falta de interés y la ausencia de recursos; mientras que el magisterio destacó por su capacidad de reacción, al lograr que el derecho a la educación se mantuviera por medio de acceso a los contenidos pedagógicos dispuestos en plataformas digitales, canales de televisión y cartillas impresas.
- El cambio de praxis hizo posible lo que está ocurriendo en la educación al desarrollar transformaciones para la postpandemia. La estrategia de educación asistida y remota se convirtió, en muchos casos, en un instrumento de aprendizaje y reinención de la comunidad educativa que asumió el reto de explorar, de intentar, de aprender a usar los recursos y las herramientas de las TIC y la Internet. Sin importar la edad o el rol, hubo que hurgar en ese mundo mágico para posibilitar el encuentro y facilitar el desarrollo de los procesos docentes y el “deber” estudiantil.

En la fase estricta de confinamiento, la familia asumió el papel formador y acompañó los aprendizajes de los menores, unas veces de acuerdo con la acción docente, y otras, entrando en conflicto y cuestionando de manera vehemente.

Recomendaciones

Algunos de los aprendizajes que se generaron en medio de la pandemia, el confinamiento escolar y los aprendizajes adquiridos en la experiencia del COVID-19 son:

- Trabajar desde la política pública para garantizar el acceso a las TIC y la conectividad al interior de las familias con el fin de universalizar su impacto en las instituciones públicas y rurales de la ciudad y el país. De esta forma, se proyecta la continuidad, equidad y la inclusión mientras se da la reapertura total de los colegios.
- Arrancar el proceso ubicando a los grupos vulnerables, marginados y excluidos.
- Implementar procesos de formación docente que mejoren sus competencias frente a la educación asistida o remota y el apoyo emocional; así mismo, mejorar sus condiciones laborales, generando un entorno permanente de calidad que trascienda a la esfera escolar.
- Facilitar el trabajo de reflexión, jornadas pedagógicas institucionales, alrededor de los programas, contenidos, currículo, evaluación y ambientes de aprendizaje que incluyan la interdisciplinariedad y el desarrollo de proyectos y campos del conocimiento.
- CEPAL-UNESCO recomiendan alianzas entre diferentes sectores y actores basadas en la cooperación y colaboración para alcanzar un sistema integrado, centrado en el alumnado y el personal educativo.
- Los Estados, sus sistemas educativos y de protección social, se ven enfrentados a estos desafíos, que constituyen un llamado

específico al cumplimiento del derecho a la educación. Para ello, es indispensable contar con los recursos necesarios en la asignación y distribución presupuestal.

Referencias

- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (Julio 2020). *Educación en Pandemia*. Obtenido desde: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educación-en-pandemia-Entre-el-aislamiento-y-la-distancia-social.pdf>
- Carneiro, R., Toscano J., y Díaz, T. (2020). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Fundación Santillana y OEI.
- CEPAL-UNESCO. (2020). *Informe COVID-19*. Santiago: UNESCO.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Ciudad de México: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*, Ciudad de México: Editorial Siglo XXI.
- León, G. (2014). *Aproximaciones a la Medición Pedagógica*. Revista Calidad en la Educación Superior, 5 (1), pp. 136-155.
- Marion, M. (2014). *Una computadora por alumno en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires*. Revista Austral Comunicaciones, 3 (1), p. 93.

Percepciones de familias sobre su participación en la escuela Articulando voces de Madres, Padres y Acudientes de Estudiantes en Jardín y Transición

Carlos Borja¹

Resumen

Se realizó, como propuesta investigativa, a manera de exploración descriptiva-interpretativa, una caracterización poblacional con las familias de estudiantes de preescolar de la jornada mañana en el INEM, colegio ubicado en la localidad de Kennedy (sur occidente de Bogotá), institución de educación formal y pública, que entre las dos Sedes (A y B), contaba con alrededor de 400 infantes, de jardín y transición, de los cuales participaron el 69% de estos (261 familias).

Dicho trabajo se desarrolló en cuatro etapas; entrega del instrumento impreso que contenía 5 preguntas (anexo 1, al final del documento) para recolección de datos (diseñado por Orientación Escolar), junto con los otros documentos de la matrícula a comienzos de año; sistematización de la información recibida por las docentes de cada grupo; entrecruzamiento y categorización de la información cualitativa y cuantitativa a través de graficas con porcentajes; finalizando, con análisis e interpretación de los hallazgos.

1 Psicólogo educativo y comunitario. Orientador escolar en Secretaría de Educación de Bogotá, con perfil y experticia en investigación. Especializado en pedagogía (Universidad Javeriana). Maestría en Estudios de Género (Universidad Nacional de Colombia). Ganador premio SED - IDEP (2018). Publicación del libro: "Rol y Sentido de la Orientación Educativa en ámbitos escolares en Colombia".

En general se plantearon interrogantes de respuesta abiertas pero breves sobre horarios, días y frecuencia de encuentros en la institución educativa que más se ajustaban a sus horarios; temáticas sugeridas para estos encuentros, dinámicas o actividades grupales; expectativas y compromisos frente al proceso formativo de niñas y niños. Entre las consideraciones reflexivas se puede mencionar el cambio de la composición familiar, que ha pasado de la tradicional monogamia - ¿imaginario social?, incluido en nuestra Constitución Política también-, a transformarse en familias reestructuradas, extensas y poligenéticas.

Cerrando el presente escrito, se presenta un esquema que junta tres áreas de la educación: Familias, Colegio, Docentes y Orientación, enmarcadas por las Secretarías de Educación, las cuales pueden nutrir líneas de investigación extensibles a primaria y bachillerato.

Palabras clave: caracterización poblacional, corresponsabilidad, escuelas de padres y madres, familias, orientación escolar, preescolar.

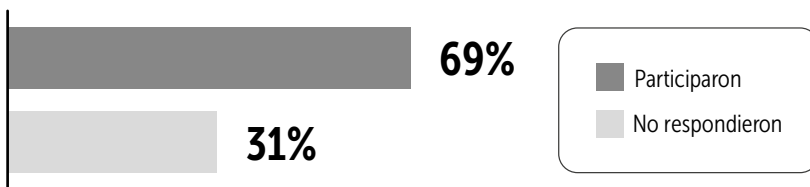
Introducción

La caracterización de la población escolar (específicamente familias y estudiantes) cada año, es una actividad del Docente Orientador que rescata información valiosa y significativa de esta comunidad para organizar el Plan de trabajo de Orientación (POA) e implementar cambios en los procesos del colegio respecto a las familias, teniendo en cuenta padres, madres y acudientes en las decisiones institucionales; adicional a dar cumplimiento a lo establecido en la Ley 2025 (2020) que reitera la implementación de escuelas de familia, además de toda la normatividad educativa sobre articulación familia escuela (Borja, 2019a).

Ahora bien, respecto al INEM, en la Sede A se tienen 225 niños y niñas de 4 y 5 años repartidos en 9 grupos; 7 de jardín y dos de transición; y en la sede B, los otros 7 grupos de transición, sumando 175 infantes. Se sistematizaron los resultados obtenidos del contexto sociofamiliar en estudiantes de preescolar (4 y 5 años) pertenecientes a un colegio público en Bogotá.

La información de esta propuesta con intención investigativa fue recogida por las profesoras líderes de cada sección; 7 cursos de Jardín, 9 de Transición, para un total de 16 grupos, cuyo universo poblacional (P) entre ambas sedes (A y B), idealmente es de 400 estudiantes (25 infantes máximo en cada curso). No obstante, en el momento de su aplicación, justo unas semanas antes de comenzar la pandemia, no asistieron la totalidad de estudiantes, aunque ya estaban matriculados. Respecto al número de acudientes con posibilidad de participar (379), colaboraron 261 familias; un 69% según registros tabulados (Figura 1). Este es un porcentaje representativo de la riqueza de sus ideas y concepciones, expresados a través de comentarios, recomendaciones y sugerencias que constituyen las voces de la comunidad escolar.

Figura 1. Familias de preescolar (P. 379)

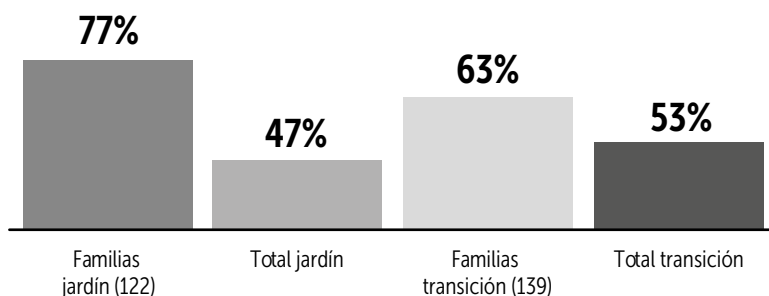


Nota. Porcentaje de familias con estudiantes en preescolar, quienes participaron en este trabajo exploratorio (Fuente propia).

De este 69% de familias que contribuyeron con sus respuestas, 122 (77%) pertenecen a Jardín, de los 158 estudiantes matriculados, y 139 (63%) a Transición de los 221 matriculados. Como se complementa en el cuadro -columnas sin líneas- (Figura 2), cada grado tiene un porcentaje equivalente al total poblacional, lo que significa que los grupos de Transición representaron el 53% de todo Preescolar y Jardín el 47%, surgiendo el interrogante, si las familias participan más en el primer año de escolarización, es decir, en Jardín, y a medida que pasa la novedad de la Escuela, esta empieza a disminuir cuando los estudiantes llegan a Transición.

2 Cuando padres y madres separadas forman un nuevo hogar y aportan hijos de uniones anteriores (Jiménez, 2003:365).

Figura 2. Entre Jardín (P.158) y Transición (P.221)



Nota. Comparativo entre las familias que participaron, frente al total poblacional para cada grado, es decir, entre Jardín y Transición (Fuente propia).

Estos pensamientos y afirmaciones digitados en Excel, sistematizados, agrupados y graficados por Orientación Escolar, fueron compilados en categorías encontradas, con el propósito de socializarlos con las familias, docentes de preescolar (en lo posible con primaria y bachillerato de todo el Colegio). A su vez, se contemplaron como insumo -fuente documental primaria-, para modificar, reorganizar y transformar procesos institucionales, más otras posibles utilidades reconocidas, en beneficio del fortalecimiento de la articulación entre Familia y Escuela, propósito sustancial en este trabajo.

Los resultados de esta información se trabajan con las familias y estudiantes en un taller de valores, uno de los más solicitados; además, se socializa con docentes de preescolar en ambas sedes, ya que es significativo que conozcan las apreciaciones de padres, madres y acudientes. De hacerse el foro institucional este 2020 -virtual, por supuesto-, este sería un espacio indicado para divulgar esta información con los demás docentes y directivos del colegio.

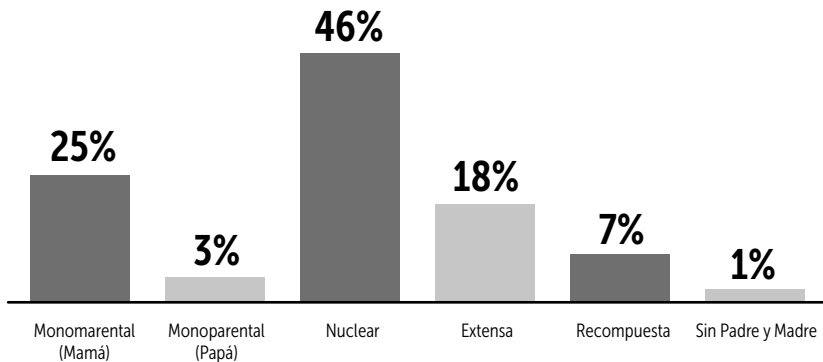
Resultados y Hallazgos

Gracias a los aportes relevantes y significativos -no solo demográficos, de madres, padres y acudientes, como se evidencia en la Figura 3, las familias de estos infantes se categorizan por constituirse desde la monoparentalidad -vivir solo con el padre-, resaltando el interesante

dato y quizás más observado hoy en día, que tradicionalmente se conocía como “padresolterismo”; otro aspecto es la monomarentalidad -vivir solo con la madre-; luego, las familias nucleares (46%), es decir madre, padre e hijos. Finalmente, está la familia extensa o recompuesta (poligenéticas²). Todas estas son estructuras sociales que enriquecen el conocimiento situado en la Escuela, para contextualizar, ajustar y redefinir acciones pedagógicas, formativas, comunitarias y participativas con estudiantes y familias.

Entre los múltiples propósitos, es posible implementar varias estrategias durante el año y los siguientes, con el fin de promover análisis, interpretaciones e inferencias, extendiéndose a directivos docentes, quienes complementen con sus reflexiones y comprensiones integradoras, basadas en su quehacer en las Instituciones Educativas, buscando empoderar y resignificar la participación de la familia en todos los estamentos y procesos escolares (evaluación, currículo, convivencia, pedagogía, metodologías docentes, proyectos transversales, entre otros).

Figura 3. Tipo de familias



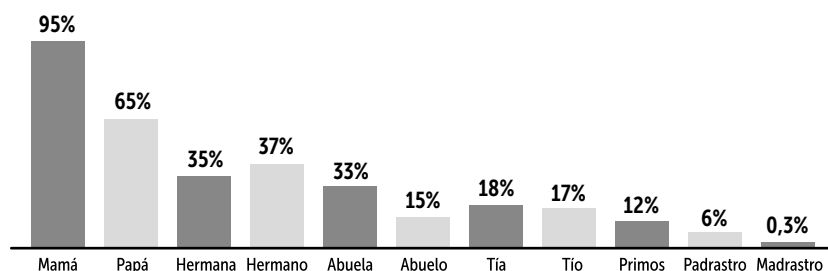
Nota. Categorías que componen la estructura actual de las familias del INEM para Preescolar (Fuente propia).

Respecto a la composición familiar (Figura 4), 95% viven con la mamá y 65% con el papá biológicos, cifra interesante que muestra en el caso del padre hombre (desde las nuevas masculinidades), que controvierte

la creencia tradicional del imaginario sobre la ausencia generalizada del progenitor, y que en la realidad resulta totalmente diferente, por lo menos en las familias de preescolar. Siguen otros integrantes como hermanas (35%), hermanos (37%), abuelas (33%), tías (18%) y tíos (17%), primos (12%) y el “padrastro” 6% (ver Figura 8), conformando una categoría de familias poligenéticas o recompuestas, situación que posiblemente se vea en mayor proporción con estudiantes de bachillerato.

Respecto a la composición familiar (Figura 4), 95% viven con la mamá y 65% con el papá biológicos, cifra interesante que muestra en el caso del padre hombre (desde las nuevas masculinidades), que controvierte la creencia tradicional del imaginario sobre la ausencia generalizada del progenitor, y que en la realidad resulta totalmente diferente, por lo menos en las familias de preescolar. Siguen otros integrantes como hermanas (35%), hermanos (37%), abuelas (33%), tías (18%) y tíos (17%), primos (12%) y el “padrastro” 6% (ver Figura 8), conformando una categoría de familias poligenéticas o recompuestas, situación que posiblemente se vea en mayor proporción con estudiantes de bachillerato.

Figura 4. Yo Convivo con...



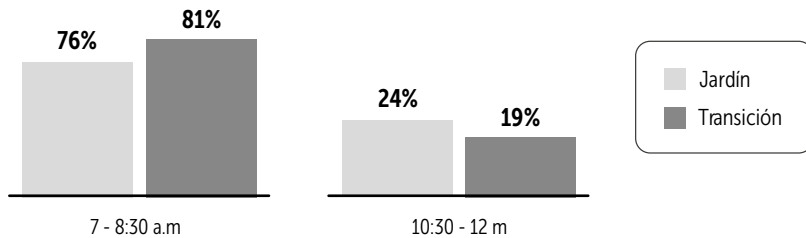
Nota. Diferentes integrantes que conforman las familias de estudiantes de preescolar: reconfiguradas y reestructuradas hoy en día
(Fuente propia).

Encuentros Institucionales con las Familias

Desde el marco de la corresponsabilidad familiar (Borja, 2019a), sobre el tema de asistencia de progenitores y acudientes frente al llamado del

colegio para fortalecer su participación en las actividades institucionales ,incluyendo “Escuelas de Familia” , lideradas por Orientación Escolar (Borja, 2019d), se propuso tener en cuenta su opinión sobre la disponibilidad en tiempos laborales y personales, no como imposición, que es un imaginario recurrente, ni como obligatoriedad, si bien la normatividad educativa sobre familias lo contempla; sino como acuerdo mutuo que cambie su percepción, actitud y disposición para cumplir con su corresponsabilidad, asegurando así una mayor asistencia.

Figura 5. Horarios de encuentros

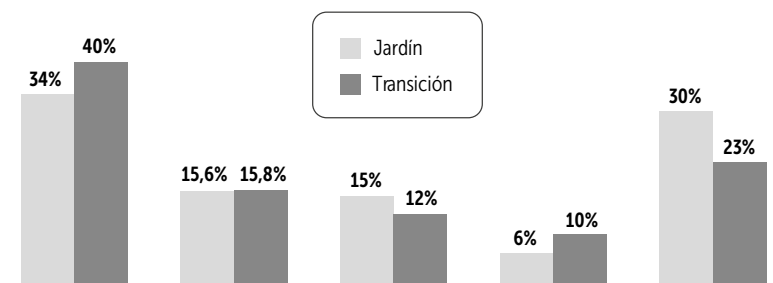


Nota. Comparativo entre Jardín y Transición, de tiempos preferidos para ir a encuentros familiares en el Colegio (Fuente propia).

Se observa la predilección de acudientes de estudiantes en Jardín y Transición por el horario de 7:00 a 8:30 de la mañana; una pequeña parte escogió al final de la jornada (Figura 5), lo que puede significar que a primera hora es más conveniente para ellos, bien sea a través de permisos en sus trabajos, para luego irse a laborar, sin interrumpir sus actividades diarias. Por otro lado, la mayoría de padres y madres se inclinarían por acudir días que abren y cierran clases semanales (Figura 6); lunes (37%), con 34% para Jardín y 40% para Transición; o viernes (26%), con 30% para Jardín y 23% para Transición. Es notorio que prefieren ser convocados los lunes, quizás por el horario temprano, y que no quieran partir su semana; curiosamente el día que menos les agrada ser llamados es el jueves (8%).

3 Establecidas en varias normas (Leyes: 12 /91; 115 /94; 1098/06; 1857/11; 2025/20 y Decretos: 1860/94; 1286/05; 1290/09; 1075/15; 1421/17, entre los principales).

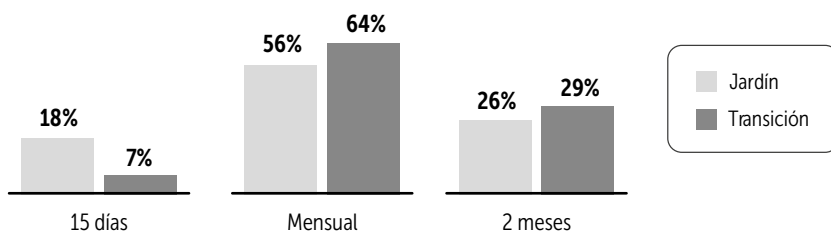
Figura 6. Días para encuentros



Nota. Comparativo Jardín y Transición, sobre días con mayor porcentaje de preferencia para encuentros familiares en el Colegio (Fuente propia).

Cerrando este tema, la frecuencia recomendada para asistir a encuentros en el colegio durante el año escolar (Figura 7), es cada mes -60% entre jardín y transición-. Un resultado que puede ser aprovechado por los docentes de las áreas, reorganizando el calendario anual de actividades, ajustándolas para cada mes, sincronizándolas o unificándolas entre áreas y modalidades. Desde Orientación, nos articularíamos a esta periodicidad, regularidad que equilibraría las otras dos opciones; cada 15 días (13%), y cada dos meses (27%).

Figura 7. Frecuencia para las citaciones



Nota. Comparativo acudientes Jardín y Transición, sobre regularidad preferida durante el año escolar para asistir al Colegio. (Fuente propia).

Se puede inferir además que un porcentaje de acudientes con estudiantes en Jardín (18%), tienen alto compromiso con la institución, esforzándose por asistir más a menudo a las actividades del colegio, reforzando el acompañamiento escolar de hijos e hijas; algo diferente sucede con los

acudientes de Transición, quienes al parecer no tienen suficiente tiempo (7%). Esto podría indicar que tal acompañamiento es inverso a medida que los estudiantes van creciendo y avanzando de grado, reflejándose en la irregular asistencia de familiares a las actividades programadas por el colegio durante el año.

Aclarando que no se pusieron otras opciones, como la trimestral cada 3 meses, que coincide con los cuatro periodos de entrega de boletines académicos, reuniones en las que prácticamente es obligada la asistencia de padres, madres y acudientes, pero que incluso, algunos no se presentan.

Entretejiendo Familias y Escuela

La Escuela, como estructura y contexto social, se soporta sobre tres columnas principales; una de ellas la conforman docentes y directivos docentes; la otra, son las políticas e inversiones educativas; y la tercera, que sigue siendo indispensable, valiosa y significativa, es la familia. Sumado a esto, la articulación Escuela y Familia -Ley 2025 de 2020- permite alcanzar logros académicos, mayor asistencia y rendimiento, menor deserción escolar (fenómeno tradicional, que ahora por las metodologías de clases virtuales, es posible se sea equivalente a los estudiantes “no conectados” o “en desconexión digital”), aumento del esfuerzo por estudiar, disposición para el aprendizaje y conocimientos.

Como la familia es el ámbito natural de desarrollo de los menores, tal como recoge la Convención de Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989), el grupo familiar, es entendido como el sistema en el que todos los miembros interactúan y se influyen recíprocamente. De tal modo, los estudiantes a quienes mejor les va, son aquellos cuyas familias participan en las “Escuelas de Padres y Madres” (Piñeros, Red PaPaz, 2013), fortaleciendo los beneficios para el mejoramiento de procesos educativos en establecimientos educativos, expresados desde la normatividad vigente. Basta mencionar el art. 67 y 68, Constitución Política; el art. 7, Ley 115 /1994; el Decreto 1286 /2005; el Título 4, Decreto 1075 /2015. (Borja, 2020).

Sumado a lo anterior, reitera el Decreto 1286 (2005, art. 7), el promover actividades de formación de padres y madres de familia, encaminadas a desarrollar estrategias de acompañamiento con estudiantes para facilitar su afianzamiento de aprendizajes, fomento de hábitos de estudio

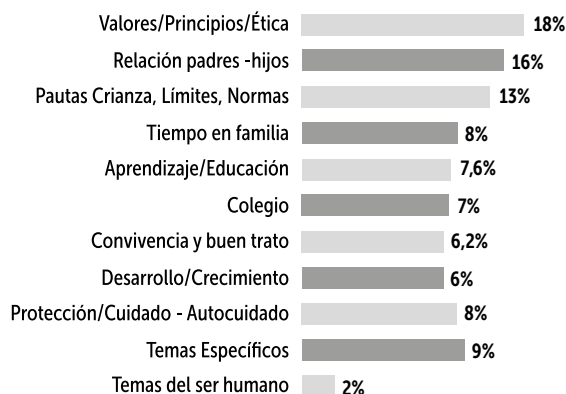
extraescolares, mejor autoestima, ambiente convivencial, aparte de promocionar los derechos del niño (Dec. 1286, ordinal e, “Funciones Consejo Padres de Familia”).

¡Profe... este tema me encanta! (Temáticas)

En correspondencia con lo anterior, se pidió a los acudientes que escribieran los temas de su agrado para ser desarrollados en encuentros de familias, como se observa en la Figura 8; barras en tres grandes grupos entrecruzados, unas relacionadas con la Familia (color naranja), otras con el Colegio (color verde), otras con los estudiantes como eje integrador (color amarillo), y una con temáticas específicas (color azul).

Es recurrente el tema sobre “Valores, Principios y Ética” (18%); entre estos, los más mencionados fueron el respeto, primero de ellos-sobre todo con las pertenencias de maestras y pares-, seguido en su orden por la honestidad, la responsabilidad, la colaboración, la solidaridad y la tolerancia, varios de ellos contemplados en el PEI, como principios y valores del INEM, los cuales madres y padres quieren reforzar con sus hijos e hijas a través de los otros temas; es decir, su relación con ellos (16%), a través de prácticas de crianza, establecimiento de límites y normas (13%), y pasando tiempo en familia (8%). Esta pandemia inesperada obligó a fortalecer comportamientos de cuidado y autocuidado (8%), quizás brindando mayor protección a los menores.

Figura 8. Temáticas sugeridas padres y madres



Nota. Compilación agrupada por categorías, con temas propuestos por familias de Jardín y Transición, jornada mañana. (Fuente propia).

Asimismo, respecto a la relación entre padres e hijos, ellos mismos resaltaron la necesidad de reestablecer la comunicación y el dialogo intrafamiliar, hoy en día prioritaria para fortalecer la estrategia preventiva desde casa y así regular y disminuir la violencia domestica ; expresaron querer conocer más a sus hijos e hijas, mantener la unión entre integrantes y mejorar sus relaciones interpersonales. Aunado a esto, desde las pautas de crianza, les gustaría tener orientación sobre el manejo comportamental, disciplina, orden, horarios, puntualidad escolar de ingreso y salida, obediencia y como corregirlos (Borja, 2019a).

Siguiendo con este asunto, dentro del tiempo compartido en familia (8%), desearían sugerencias sobre cómo organizarlo e invertir parte de el en hacerles seguimiento de sus actividades escolares, contribuir con el refuerzo en casa, aprender sobre estrategias y métodos de estudio, entender las materias de sus hijos e hijas, y promover factores de resiliencia, amor propio y cuidado de la salud desde el autocuidado. Consistente con la situación actual, frente a tomar precauciones para evitar el contagio del Covid-19, mencionaron incluir explicaciones reiteradas frente al lavado de manos.

Ahora bien, respecto a los temas relacionados con el colegio, especialmente acerca del aprendizaje y proceso educativo -mencionado en las siguientes preguntas más adelante-, desean tener información de los avances de sus hijos e hijas, sus motivaciones y compromiso con la escuela, el trabajo en equipo y su comprensión lectora, paralelos a su desarrollo y crecimiento -cognitivo y motriz, así escrito por las familias-. Todos estos, factores que contribuyen a la autonomía de sus hijos e hijas, concepto que desean incluir en las capacitaciones programadas por el colegio.

Entre los temas específicos (9%), registraron que les gustaría aprender sobre sexualidad, lo psicosocial y las emociones; un (2%) en aspectos imprescindibles en este aislamiento social y físico; además de tecnología, medio ambiente, animales, reciclaje, cultivar, dibujo, pintura, futbol y deportes, inglés, profesiones y cultura, que pueden incluirse en las asignaturas y proyectos transversales que desarrolla el colegio, acorde con el artículo 7 (Decreto 1286 /2005, ordinal c), que expresa el apoyo del

4 Se puede revisar violencia intrafamiliar denunciada el 2020 y años anteriores, con las cifras reportadas por la Policía Nacional, en el enlace: <https://www.policia.gov.co/delitos-de-impacto/violencia-intrafamiliar>

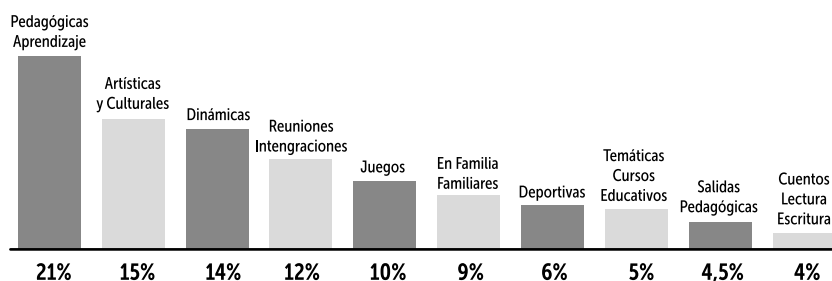
consejo de padres y madres de familia en actividades artísticas, científicas, técnicas y deportivas que organice el establecimiento educativo (EE), orientadas a mejorar competencias de estudiantes y familias en distintas áreas, incluida la ciudadana y observancia en cultura de la legalidad.

¡Profe... mejor una dinámica! (Actividades)

En lo que se refiere a la manera en que esperarían progenitores y acudientes a cargo de estudiantes en preescolar, sean realizadas las diferentes actividades institucionales cuando son convocados, es satisfactorio reconocer las ingeniosas y variadas alternativas que proponen estas familias (Figura 9), para hacer estos encuentros, divertidos y dinámicos, tal como los estudiantes sueñan y desean que sean sus clases y actividades académicas diarias (Borja, 2017).

La barra roja (21%) agrupa la categoría de actividades pedagógicas y de aprendizaje a través de talleres, charlas, diálogos, ejemplos, enseñanzas, experiencias, capacitaciones, socializaciones, refuerzos y exposiciones, relacionadas con dos barras en el mismo cuadro (Figura 9). Con igual color, están los cursos educativos (5%) que alimentan ideas sugeridas por las familias en el tema anterior, mencionados con el deseo de adquirir mayores conocimientos tecnológicos y confianza en el uso de aplicaciones, quizás debido a intensificación de la virtualidad, sumado a la necesidad de un hábil manejo de dispositivos electrónicos, una vez se inició la metodología “Aprende en casa” (MEN, 2020); también cabe mencionar actividades de lectura, cuentos y escritura (4%).

Figura 9. Actividades Sugeridas



Nota. Categorización actividades que desearían madres y padres de Jardín y Transición, fueran contempladas en encuentros institucionales (Fuente propia).

Con 15%, los padres y madres desean asistir a interesantes expresiones artísticas y culturales (Decreto 1286 /2005, art. 7, ordinal c), como bailes, canto, música, teatro, títeres, presentaciones de niños y niñas, videos, manualidades -que represente ingresos familiares- y dramatizaciones en festivales que fomenten la exaltación de talentos, semejante a las metodologías que apropián maestras en sus proyectos de aula. Igualmente, está la Orientación Vocacional, el trayecto y plan de vida de estudiantes que construyen desde su infancia, articulado y transversal a otras áreas, convertido en un trabajo investigativo longitudinal en las instituciones educativas (IE), con beneficios para el desarrollo humano, tal como está contemplado en la “Integralidad del Ser Humano” (PEI del INEM de Kennedy, 2020).

Dentro de las dinámicas, (14%) están en las actividades lúdicas, las didácticas, las de practicidad (es decir, fáciles de realizar y muy útiles), las teóricas y las recreativas, que se corresponden con las actividades deportivas (6%); al promocionar en las familias la realización de ejercicios, movimientos corporales, baile, aeróbicos, entre otras rutinas activas que contrarresten el sedentarismo e inactividad por el trabajo en casa, la cuarentena, el aislamiento y demás restricciones de desplazamientos hoy en día, que necesitan los infantes para su desarrollo psicomotor y grafomotriz. Estas que eran dirigidas en el colegio desde la educación física, artes y demás docentes en preescolar, combinándolas con juegos (10%), de mesa, de roles, rompecabezas y fichas para armar que desarrollan la creatividad; también padres y madres destacaron en sus respuestas la importancia de compartirlos en familia con sus hijos e hijas (9%).

Merece la pena destacar dos categorías, de color amarillo con líneas atravesadas -12% y 4,5% respectivamente-, interpretando quizás el deseo implícito expresado en el cuestionario, por volver a su cotidianidad social y familiar de interrelación física con los demás, ya que propusieron reuniones e integraciones “grupales” entre padres, madres y profesores mediante el compartir tiempo, espacios, conversaciones, momentos, experiencias, dinámicas, juegos -incluso proponiendo la limpieza del colegio- . Con esto, podría afirmarse que desean departir con comida -como hacen los estudiantes- al aire libre.

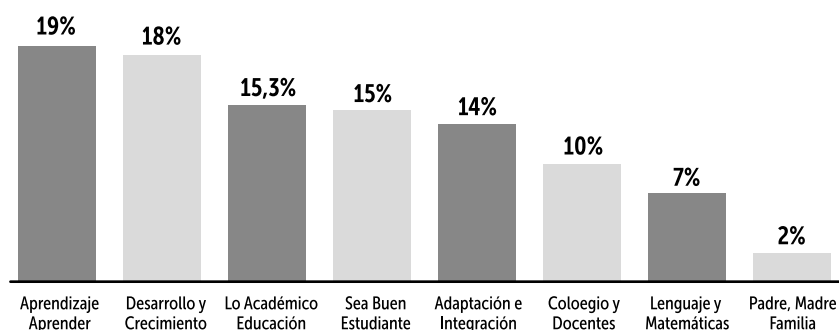
5 PEI que puede consultarse en la página del INEM: <https://www.inemkenedy.edu.co/wp-content/uploads/2020/04/PEI-2020-COLEGIO-FRANCISCO-DE-PAULA-SANTANDER.pdf>

Este último deseo, muestra la otra propuesta de integración solicitada por estas familias, mediante salidas pedagógicas (4,5%) a museos, bibliotecas, visitas ecológicas especificando un sitio reconocido en Bogotá: el Jardín Botánico. Las anteriores sugerencias evidencian la obligatoriedad de los EE de crear y mantener mecanismos, acciones o estrategias para preguntar e interlocutar, permitiendo apreciaciones e ideas que surgen de las familias. Estos son valiosos insumos de las realidades de las familias que permiten retroalimentar la Escuela en su proceso de transformación y evolución y, por ende, de la misma educación pública.

¡Profe... he escuchado cosas buenas del Colegio! (Expectativas)

Muchas fueron las expectativas que compartieron los acudientes, alrededor de 443, dos en promedio por familia; estas expectativas, situadas entre dos ejes articuladores entrecruzadas con los estudiantes: aprender y el aprendizaje esperado para lenguaje y matemáticas. Como dinamizadores de las demás categorías agrupadas, su desarrollo y crecimiento, su adaptación e integración, su propio desempeño -ser buen estudiante- y el proceso académico dirigido por el colegio y docentes a cargo, los padres no consideraron incluirse como parte de las anteriores expectativas; la Figura 10 lo evidencia con 2% del total de las respuestas.

Figura 10. Expectativas frente al Proceso Académico



Nota. Expectativas familiares de Jardín y Transición, frente al proceso académico, agrupadas en categorías interrelacionadas. (Fuente propia).

Referida antes, la categoría “aprendizaje o aprender”, tan mencionada en este trabajo exploratorio, es consistente con la barra roja (19%), concepto que atraviesa las demás, y que es interpretado y asociado con conocimientos e inteligencia adquiridos según la edad, con dificultades u obstáculos y la manera de resolverlos; también con atención, comprensión y pensamientos con sentido crítico. La categoría de lenguaje y matemáticas, aunque mínima (7%), resalta el anhelo de padres y madres de ver a sus hijos leyendo, escribiendo vocales y sus nombres, contando, sumando y desarrollando capacidades matemáticas, procesos quizás básicos, pero que para los infantes se convierten en logros significativos.

Por otro lado, están los aprendizajes que refieren su desarrollo y crecimiento (18%), característica humana nombrada por las familias desde lo cognitivo (APA, 2013), psicomotriz, corporal, artístico, afectivo, destrezas y capacidades, identidad, carácter, independencia, autonomía, ser libres, y consigo mismos. Algunos de estos conformaban antes las 5 dimensiones en Preescolar (1. Cognitiva; 2. Comunicativa; 3. Artística; 4. Personal social; y 5. Corporal). No obstante, el lineamiento pedagógico y curricular actualizado (SED, 2020) y las bases curriculares (MEN, 2017) han desmontado tales dimensiones y la educación inicial a nivel de país y de Bogotá, por lo cual en las políticas vigentes ya no se plantea así, sino que plantean el desarrollo a partir de 3 ejes, incorporando su definición con referentes conceptuales, teóricos, psicológicos, filosóficos y, sobre todo, pedagógicos.

Evocando así, el siguiente grupo de respuestas (15,3%), que en sí mismas englobaron la pregunta sobre el proceso académico y educativo -barra con líneas-, refiriéndose al avance, construcción, formación, preparación, nivel alcanzado, o por alcanzar, y la calidad de este. Esto está relacionado con la expectativa del colegio y docentes (10%), frente al acompañamiento, guía, técnicas, métodos de enseñanza, orientación escolar, entre otros.

Además, para madres, padres y acudientes, el proceso académico implicaba ser buen estudiante (15%), cuyo significado puede ser el respeto -destacado entre otros valores-, la obediencia, los modales, la amabilidad, ser educados, éticos, con moralidad, personas de bien,

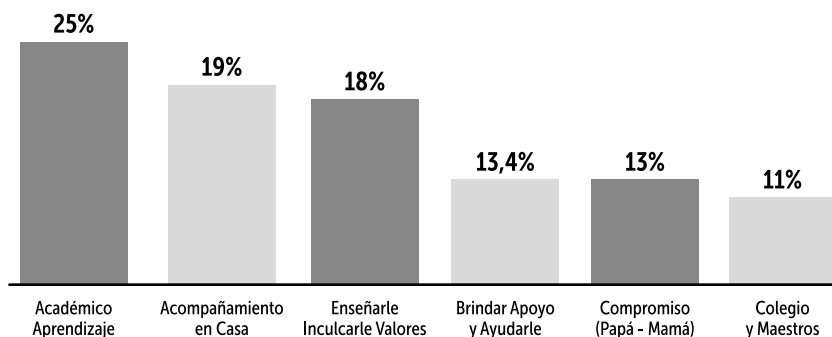
6 Por parte del Docente Orientador Escolar, ver Resolución 15683 / 2016.

integrales, cumplidos y comprometidos con su estudio, logrando adaptación e integración(14%), interacción social, desenvolvimiento y comunicación adecuadas; también el saber expresarse y compartir con sus compañeros, pares y otras personas -como las profesoras y directivos-, sin dejar de sentirse bien, estar felices, divertirse en la escuela, mantener su motivación y comportamientos, regulados por su familia -algo mencionado en páginas atrás- , así cuando salgan, tengan futuro, progresen y cumplan sus metas.

¡Profe... ponemos de nuestra parte! (Compromisos)

Pensando en fortalecer y garantizar el desarrollo integral de la familia como núcleo fundamental de la sociedad (Ley 1857 de 2017), se organizaron sus compromisos ordenándolos de mayor a menor mención en las intenciones expresadas por progenitores y demás integrantes del hogar Entre las primeras está (Figura 11), el acompañamiento en casa (19%), brindarles apoyo y ayuda (13,4%) a diario, estableciendo tiempos y horarios, manteniendo diálogo y tolerancia. A continuación, están los verbos conectados con el proceso de aprendizaje -masivamente mencionado- y académico (25%) de los pequeños, respecto a su formación, adquisición de conocimientos, habilidades y prácticas para el desarrollo del pensamiento libre (Beltrán, 2018), (Borja, Brunal y Osorio, 2019), a través del trabajo cooperativo, superando dificultades y falencias (Borja, comunicación personal, noviembre de 2018), consiguiendo buen desempeño y rendimiento escolar.

Figura 11. Compromiso Académico Familiar



Nota. Categorías agrupadas con compromisos asumidos por familias de Jardín y Transición, jornada mañana (Fuente propia).

El compromiso de papá y mamá (13%), implicó para ellos, en su orden, asistencia a reuniones, comunicación con maestras, darles desayuno a sus hijos e hijas, comprarles y enviarlos con uniforme, útiles y cuadernos -además de mantenerlos ordenados-; también colaborar y aportar en lo que exija el colegio poniendo de su parte al estar pendientes y presentes, cuidando y controlando con dedicación y paciencia, dando buen ejemplo.

Por último, está el inculcarles valores (18%), normas, disciplina (capacitaciones que pidieron, ver Figura 9), puntualidad, cumplimiento, responsabilidad, respeto, buena presentación y aseo, contemplados también en los acuerdos de aula con las profesoras (Borja 2019c). Adicional, el amor, ser humanos, integridad, ética, principios y honestidad.

A través de sus apreciaciones reiteraron los compromisos del colegio y los maestros (11%), respecto a las actividades fuera del aula y en salones, el proceso educativo y pedagógico, la enseñanza, los proyectos académicos, las guías, sugerencias y requerimientos que les hacen regularmente, entre los más mencionados.

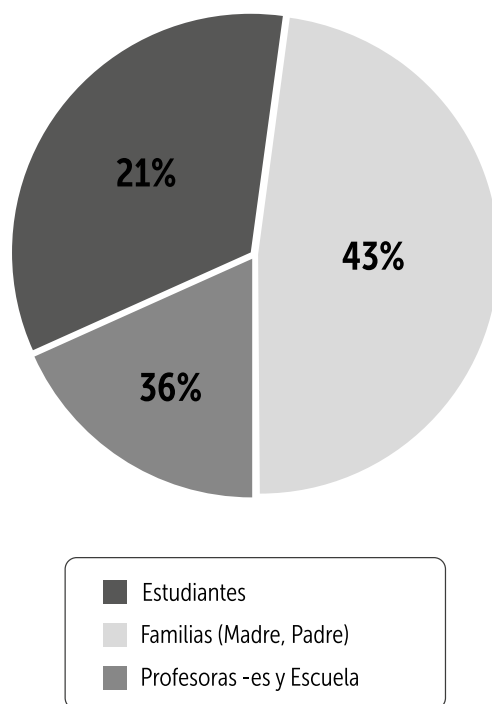
A manera de Conclusión, no Concluyente Aún...

Gracias a lo presentado en el presente trabajo, fue posible entrecruzar 1445 palabras extraídas de las diferentes respuestas dadas por acudientes, agrupadas con cada categoría señalada en el cuadro siguiente (Figura 12); estas enlazadas entre sí, y representan la Educación Pública, uniendo familias (43%), estudiantes (36%), profesores e IE (21%), constituyendo la Comunidad Escolar.

Todo lo anterior, se puede trabajar en temáticas de cumplimiento y puntualidad con los horarios de la jornada, la intermitencia en la asistencia de los niños al Colegio, las normas en casa e inconsistencia de algunos de los cuidadores de los niños, el acompañamiento y apoyo en el hogar del proceso formativo, la valoración en el Colegio frente al déficit del lenguaje que genera inmadurez en el desarrollo integral y aprendizaje y otros posibles trastornos cognitivos o comportamentales, la Cultura de la Legalidad, justicia y corrupción (“Trampa en los Juegos”) desde Acuerdos de Aula y Manual de Convivencia ajustado a preescolar, Niñez y Adultez, Trayectos de Vida, y Filosofía para no dejar

de ser niños y niñas (Beltrán, 2018); también desde el desarrollo del Pensamiento Crítico en esta población (Facione, 2007; Ritchhart y cols., 2014; Moreno y Velázquez, 2017).

Figura 12. Los Tres Ingredientes de la Educación



Nota. Los tres pilares que componen y completan el proceso educativo y académico en cualquier Institución Educativa, en este caso el INEM de Kennedy. (Fuente propia).

Cerrando con la esquematización, está la Figura 13 que permite interconectar las tres esferas: Familia, Profesores y Escuela, con el estudiante que es el eje articulador, completando el contexto educativo que, por sus similitudes y características, puede ser generalizable a muchas otras instituciones educativas, y quizás, pretenciosamente, extrapolarse al gran marco educativo en Colombia. Todo esto, desde las miradas de madres y padres con estudiantes en preescolar, pertenecientes a un colegio en Bogotá.

Figura 13. Intersecciones entre la Comunidad Escolar

SECRETARÍAS Y MINISTERIO DE EDUCACIÓN [Políticas Públicas, Presupuesto, Recursos, Normas, Leyes, Programas, Lineamientos, Formación, Capacitaciones...]			
ORIENTADOR-A Y PROFESORAS-ES [Actividades, Metodologías, Técnicas, Métodos de Enseñanza, Pedagogías, Proyectos y Pactos de Aula, Contenidos, Lectura, Lenguaje (Escrito y Verbal), Matemáticas, Artes, Educación Física...]			
FAMILIAS EXTENSAS [Valores, Principios, Límites, Normas, Crianza, Disciplina, Autoridad, Amor, Afecto, Cariño, Ternura, Ejemplo, Protección, Cuidado, Interdicción...]			
ESCUELA – I.E. [PEI, Manual de Convivencia, Currículo, Sistema Evaluación SIE, Directrices, Requerimientos, Estamentos, Comités, Comisiones, Lineamientos...]			
Apoyo, Corresponsabilidad, Acompañamiento [Colegio y Casa]...			
Debidos Procesos Académicos y Convivenciales, Guías, Desempeños, Informes ...			
Asistencia, Reuniones, Asamblea, Consejo Padres, Escuelas Padres-Madres, Matricula, Boletines, Diagnósticos...			
ESTUDIANTES [Aprendizaje, Formación, Desarrollo y Crecimiento Integrales]			

Nota. Esquematización de los tres componentes de la Educación, que se entrecruzan alrededor del estudiante, quien representa la categoría eje, articulándolos entre sí (Diseño propio, Borja, 2020).

Anexo 1. Cuestionario aplicado a familias de Preescolar.

ARTICULACIÓN FAMILIA – ESCUELA

En los términos de la Ley 1581 de 2012, manifiesto expresamente que autorizo, de manera libre, previa y voluntaria, al establecimiento educativo, para que, en cumplimiento de los fines relacionados con su objeto social, trate los datos suministrados por mí a través de este formulario y pueda recolectar, recaudar, almacenar, usar, circular, suprimir, procesar, intercambiar y compilar la información, con el objetivo de fortalecer las relaciones con los padres y madres de familia.

¿Horario y día se le facilitaría asistir a encuentros con familias?

7:00 – 8:30 am / 10:30 am – 12:00 m

Lunes_____ martes_____ miércoles_____ jueves_____ viernes_____

¿Cada cuánto es necesario realizar los encuentros con familias?

Cada quince días _____ Una vez por mes _____ Cada dos meses (Bimensual) _____

¿Qué temáticas y actividades le gustaría se desarrollarán en los encuentros con familias este 2020?

Temáticas: _____

Actividades: _____

¿Qué expectativas tiene del proceso académico del niño/niña y del INEM? _____

¿Cuál es el compromiso que usted y su familia tienen frente al proceso académico del niño/niña? _____

Referencias

American Psychiatric Association - APA (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales* (en Ingles: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*). Quinta Edición DSM-5. Washington DC, Londres, New School Library.

Beltrán Castellanos, A., y Otros (2018). *Morfeo. Una escuela para la libertad: experiencia de investigación- acción inspirada en el pensamiento de Foucault*. Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social, Bogotá, Edición Andrés Nieto Buitrago.

Bonilla-Castro, E., y Rodríguez, P. (2013). *Más allá del dilema de los*

métodos: la investigación en ciencias sociales. Universidad de los Andes, Facultad de Economía, CEDE. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Borja, C. (noviembre 2017). *Sentido de la escolaridad: Estar o no, en el salón de clases.* Ponencia presentada en Congreso Internacional Orientación Educativa. Universidad Nacional Autónoma de México, CDMX. Obtenido desde: <https://drive.google.com/file/d/1JVCZNuub52ObIt9-g1TR2gHYsYHYu5Nc/>.

Borja, C. (2019a). *Corresponsabilidades de Padres, Madres, Acudientes y Familias.* (Artículo reflexivo inédito), divulgado en la Red Nacional de Orientadores Escolares. Bogotá. Obtenido desde: https://drive.google.com/file/d/1nidzQkydsfxyzv_wif1FILXHa4u1yF8u/.

Borja, C. (octubre 2019b). *Semilleritos Mafalda, Co-Investigación desde la Primera Infancia.* (Proyecto escolar inédito), presentado como Ponencia en el Foro Institucional del Colegio INEM Francisco de Paula Santander. Localidad de Kennedy, Bogotá. Obtenido desde: <https://drive.google.com/file/d/1XgoydI6JQ3nG6FCRxDHOJLnW3Hvq9Tli/view?usp=sharing>.

Borja, C. (2019c). *Manual de Convivencia ajustado para Preescolar.* (Artículo de Proyecto escolar inédito), presentado en Consejo Académico y Docentes de Preescolar del INEM Francisco de Paula Santander. Bogotá.

Borja, C. (2019d). Orientador(a) Escolar. *Más Que Un Pedagogo/a. ¿Un cambio de Paradigma? O solamente un cambio en nuestras funciones.* Revista Educación Y Ciudad, (2) 37. Obtenido desde: <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2149>.

Borja, C. (2020). *Compilación del Marco Normativo y Legal del Orientador.* (Documento compilador inédito), divulgado en la Red de Orientadoras y Orientadores. Bogotá. Obtenido desde: https://drive.google.com/file/d/1wPj5EKB5C2saCxPBE8Tui69F2na8n_-O/.

Borja, C., Brunal, A., y Osorio, S. (2018). *Rol y sentido del orientador educativo en ámbitos escolares en Colombia.* Bogotá: SED - IDEP, Red Latinoamericana Profesionales de la Orientación (RELAPRO).

- Borja, C., Brunal, A., y Osorio, S. (mayo, 2019). *Libertad en el Aula o en la Jaula. Ilusión del Pensamiento Crítico en la Escuela*. Ponencia presentada en el XXI Foro sobre Pensamiento Crítico. Bogotá, UniSalle. https://drive.google.com/file/d/1zGYiq_HsGhH1s5b2sraRdqLGNYvCsJNI/.
- Congreso de la República de Colombia (julio 24, 2000). *Ley 599, se expide el Código Penal*. DO 44.097.
- Congreso de la República de Colombia (noviembre 8, 2006). *Ley 1098, se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. DO 46.446.
- Congreso de la República de Colombia (julio 10, 2007). *Ley 1146, expiden normas para prevención de violencia sexual y atención integral de niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente*. DO 46.685.
- Congreso de la República de Colombia (agosto 2, 2016). *Ley 1804, establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y dictan otras disposiciones*. DO 49.953.
- Congreso de la República de Colombia (julio 23, 2020). *Ley 2025, lineamientos para implementación de escuelas para padres, madres de familia y cuidadores, en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país, deroga ley 1404 2010 y dictan otras disposiciones*. DO 51.384.
- Corbetta, P. (2003). *Observación Participante, en Metodología y Técnicas de Investigación Social*. España: McGraw-Hill.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Insight Assessment.
- García, N. (2018). *¿Qué es la igualdad de género? ¿en qué consiste? Equipo de comunicación y contenidos de Ayuda en Acción*. Obtenido desde: <https://ayudaenaccion.org/ong/blog/mujer/consiste-la-igualdad-genero/>.
- INEM Francisco de Paula Santander. (2020). *P.E.I., Proyecto Educativo Institucional*. Obtenido desde: <https://inemkennedy.edu.co/wp-content/uploads/2020/04/PEI-2020-COLEGIO-FRANCISCO-DE-PAULA-SANTANDER.pdf>.

- Jiménez, B. (2003). *El poder y los conflictos en familias con adolescentes. Una propuesta para pensar las relaciones intergeneracionales*. Medellín: Universidad de Antioquia, Fundación para el Bienestar Humano.
- Kawulich, B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Social Research*, (6)2.
- Maturana, G., y Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, (9)2, pp. 192-205.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (julio 2, 1993). *Resolución 3353, establece el desarrollo de programas y proyectos institucionales de educación sexual en la educación básica del país*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2007). *PESCC: Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía*. Bogotá, Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016.
- Ministerio de Educación Nacional (julio 27, 2010). *Ley 1404, crea el programa escuela para padres y madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (diciembre 11, 2011). *Decreto 4807, condiciones de aplicación de gratuidad educativa para estudiantes de educación preescolar, primaria, secundaria y media de instituciones educativas estatales y dictan otras disposiciones para su implementación*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (marzo 15, 2013). *Ley 1620, crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para ejercicio de Derechos Humanos, Educación para Sexualidad, Prevención y Mitigación de Violencia Escolar*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar. Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá.
- Moreno-Pinado, W., y Velázquez, M. (2017). *Estrategia Didáctica para*

Desarrollar el Pensamiento Crítico REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), pp. 53-73.

Policía Nacional (2020). *Violencia intrafamiliar. En proceso de integración y consolidación con información de Fiscalía General de la Nación*. Obtenido desde: <https://www.policia.gov.co/delitos-de-impacto/violencia-intrafamiliar>.

Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el Pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Medellín: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES. INER Universidad de Antioquia.

Secretaria de Educación Distrital – SED (2019). *Directorio 3.0 de protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos*. Comité Distrital de Convivencia Escolar, Alcaldía Mayor de Bogotá.

Secretaria de Educación Distrital – SED (2020). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a métodos cualitativos de investigación. Búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación* (4), pp. 37-45.

II. Nuevas miradas de la evaluación

Del pensamiento a la acción: La evaluación en el preescolar

Mónica Cardona Correa¹

Nidia Cristina Martín²

Alexandra Giovana Cortés³

Red de Instituciones por la Evaluación RIE
Nodo 5

Resumen

El presente artículo de reflexión denominado: “Del pensamiento a la acción: la evaluación en el Preescolar”, presenta una apuesta de un colectivo de maestras de primera infancia que, desde su práctica pedagógica, y en especial, dentro de la coyuntura actual de pandemia provocada por el COVID 19, propone una serie de estrategias, instrumentos y miradas en torno a una evaluación cualitativa, significativa y participativa.

Palabras clave: evaluación, preescolar, participación, proceso, familias, niñas y niños

-
- 1 Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Nueva Granada. Magister en Desarrollo Educativo y Social, CINDE - UPN. Docente, Liceo Nacional Antonia Santos IED; Ganadora del Premio Marta Arango Montoya a la investigación en Primera Infancia (PMAM) 2021. Maestra que inspira 2020, IDEP. Líder e integrante de diversas redes y colectivos de maestros y maestras a nivel distrital y nacional.
 - 2 Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Especialista en Multimedia Educativa de la Fundación Universitaria los Libertadores. Premio Mejor Experiencia Educativa 2019 UNIMINUTO. Maestra investigadora Red Chisua.

Introducción

Al hablar del término evaluación y sobre todo en las primeras edades, florecen diversidad de miradas a la hora de reflexionar sobre los avances, destrezas y aprendizajes en los niños y niñas, basados en concepciones que emergen de ideales, intereses o reflexiones de todo tipo.

Por lo anterior, desde la Red de Instituciones por la Evaluación (RIE), específicamente el Nodo 5, surge la idea de motivar a los maestros y maestras de preescolar de colegios distritales y rurales, para iniciar el camino de reflexión sobre el imaginario del currículo cerrado y la lógica de las dimensiones, que se convierten en algunos casos en un ejercicio segmentado, donde se hacen evidentes contenidos que asemejan un trabajo por áreas. Por último, RIE busca una forma de valorar los aprendizajes de niños y niñas de Prejardín, Jardín y Transición.

En este texto, se aborda precisamente esto último, la evaluación desde una concepción dada a través de la valoración cualitativa, descriptiva y no de la calificación o descalificación; se pretende apostarle a ir más allá de la cuantificación de los conocimientos y trascender a una valoración del ser, de los aprendizajes que nacen de diálogos, del reconocimiento del otro como sujeto válido que aporta al aprendizaje. A su vez, el niño o niña puede identificar sus destrezas y posibilidades individuales desde esta perspectiva de la evaluación. En este sentido, el maestro o maestra apoya esas fortalezas para que sean vistas como las potencialidades de su desarrollo como ser humano y ciudadano.

Propuestas pedagógicas

A continuación, se presentan tres propuestas pedagógicas que hacen parte de ese ejercicio de pensar la evaluación en el preescolar, pero que a su vez reflexionen sobre cómo consolidar una propuesta metodológica

-
- 3 Licenciada en Pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto). Especialista en Pedagogía de la Recreación Ecológica, Universidad Los Libertadores. Magíster en Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto). Maestra en Educación del Tecnológico De Monterrey (México). Candidata a Doctorado en Educación, Universidad Cuauhtémoc. Docente de la Institución Educativa Simón Bolívar de la ciudad de Villavicencio. Docente catedrática de la Universidad de los Llanos. Docente de la Universidad Minuto de Dios.

que sea coherente, integral y potente para los niños y niñas de los colegios públicos y rurales a los que pertenecen las maestras y autoras de este artículo.

Primera experiencia:

Súperpoderes, una aventura que valora a cada héroe que habita en cada niño y niña, *“bitácoras de misión.”*

La primera propuesta se denomina: Súperpoderes, una aventura que valora a cada héroe que habita en cada niño y niña, bitácoras de misión, desarrollada en la jornada tarde del Liceo Nacional Antonia Santos, localidad de los Mártires, en el grado Jardín. Esta propuesta plantea que ha llegado el momento de transformar las formas de concebir y apreciar los múltiples lenguajes y aportes que cada niño y niña desde su ser inspira y trae innato dentro de sí, apostando al reto que Francesco Tonucci (2007) nos invita a tomar desde la educación, al ayudarles a descubrir ese tesoro que tienen y llevarlo hasta el máximo desarrollo posible de expresión; esto significa ayudar a cada quien a tener seguridades: si un niño o niña es muy hábil, tiene una destreza manual, o tiene una capacidad poética o gráfica, es allí donde debemos actuar; no todo es lectura, escritura o matemática, existen otras importantes formas de construir aprendizaje.

En este sentido, la evaluación no se debe centrar en descalificar al estudiante por no tener una habilidad o destreza determinada por un currículo prescriptivo, sino que debe constituirse en un instrumento formativo y mediador que le sirva para identificar por sí mismo, en lo que realmente es bueno y lo que le gusta, lo que permite en un ejercicio colaborativo junto a su maestro o maestra, e incluso con sus pares, que cada estudiante pueda determinar sus propios objetivos, progresos, y el mejor camino para alcanzarlos.

Esta propuesta evaluativa, puesta en el mundo simbólico de la primera infancia, significa centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en que todos los niños y niñas tienen un súperpoder, que no solo es útil para cada uno, sino también para los demás, sentando así los fundamentos de una ciudadanía con perspectiva ética. Algo que recuerda el principio ético de Peter Parker en los cómics del Hombre Araña: “Un gran poder debe conllevar una gran responsabilidad”.

Por ello, toma sentido la apuesta de valoración al desarrollo que se realiza con los “Súperchikiciudadanos”, una propuesta pedagógica con una aproximación diferencial sobre la evaluación, la cual está fundamentada en el conocimiento y respeto por la autenticidad de cada niño y niña, de su capacidad de ser dentro del mundo que le rodea; explorándolo, reencontrándolo y abriéndose desde sus propias lógicas, y atendiendo a su mayor interés: el juego. Aquel que le permite construir mundos posibles sin ser juzgado ni analizado, simplemente jugar para desplegar un escenario mágico lleno de creatividad e imaginación, donde es posible alejarse por momentos de las reglas sociales y culturales que imponen modos de sentir y pensar provenientes del mundo adulto.

Así mismo, esta propuesta busca promover transformaciones hacia nuevas interpretaciones de lo que sucede en el mundo, en cuanto al respeto por el medio ambiente, por la otredad y por el fortalecimiento del pensamiento crítico, deductivo y reflexivo desde la participación real de cada niño y niña en su proceso de su desarrollo.

De esta manera, esos mundos posibles que nacen de sus mentes poderosas, son los que permiten la elaboración de las misiones que semanalmente ellos y ellas realizan en el trabajo pedagógico que se planea conjuntamente. De allí surge la propuesta de valoración llamada Bitácora de Misión, en la cual cada niño y niña tiene un papel protagónico que evidencia cuáles son sus propios súperpoderes y los de su familia, lo que permite generar procesos de reflexión basados en la empatía para valorar las habilidades, los talentos y poderes, así como la importancia que estos tienen para su vida, tal como se refleja en la Figura 1.

Figura 1. Bitácoras de misión y reconocimientos.



En este ejercicio de construcción de sujetos socialmente participativos, importantes y valiosos, se replantea la evaluación como algo cercano, divertido y significativo, que construye, que incita, que mueve y potencia todo tipo de aprendizajes que van más allá de la forma tradicional de evaluación basada en la memorización y la repetición, que, por lo general, desmotivan y generan ansiedad. Es así como esta propuesta logra ser un llamado a la comunidad educativa para tomarse en serio los procesos de transformación educativa, mediante la capacidad de juego, el asombrarse aprendiendo y el aprendizaje para jugar, teniendo la mente siempre abierta para acercarse cada vez más a la comprensión del mundo fascinante de los niños y niñas.

Lo anterior, logra ser una realidad gracias al apoyo y trabajo conjunto con las familias, quienes cumplen un papel fundamental para lograr transformaciones hacia un nuevo ejercicio de la ciudadanía por medio de la educación. De esta manera, al realizar ejercicios de autoevaluación y coevaluación permanentemente, el acompañamiento familiar se hizo más activo, lo cual permitió que padres y madres de familia comprendieran de primera mano, el rol protagónico de sus hijos como constructores de posibilidades inmensas, así como las interacciones que permean estas historias y oportunidades que no solo fortalecen procesos académicos, pues también fortalecen las relaciones amorosas, afectivas, libres y participativas que se deben edificar en el contexto familiar, con el fin de fortalecer habilidades que permitan mayores herramientas para habitar en el mundo.

Segunda experiencia:

Estrategias articuladoras en cuarentena desde una pedagogía del amor.

La segunda propuesta, *Estrategias articuladoras en cuarentena desde una pedagogía del amor* se desarrolló con estudiantes de Jardín 1 del IED República de Panamá, en la localidad de Barrios Unidos, a través de tres estrategias claves; la primera, una comunicación rigurosa y asertiva con padres de familia; esto con el fin de reconocer esas necesidades particulares en cuanto al acceso a las propuestas mediadas por la tecnología como los encuentros sincrónicos, así como las guías de aprendizaje, el desarrollo de rejillas de evaluación, y la revisión de manera conjunta, entre familia e institución educativa, una oportunidad para lograr el contacto con niños y niñas.

Como segunda estrategia, una evaluación cualitativa atravesada por el discurso que nace del relato de los niños y niñas, de los padres de familia en los encuentros sincrónicos, video llamadas o en las llamadas telefónicas; y, por último, un ejercicio reflexivo en conjunto con las familias, así como con cada niño y niña alrededor de un ejercicio de autoevaluación y coevaluación. En la Figura 2 se pueden ver imágenes del trabajo sincrónico con familias y ejemplos de rúbricas de evaluación.

Figura 2. Rúbrica de evaluación y trabajo sincrónico junto a las familias.



A continuación, se presentan las figuras que expresan estas estrategias, las cuales fueron significativas desde la innovación educativa, la interacción con las familias, el reconocimiento de las madres y padres al proceso de sus hijos e hijas frente a lo alcanzado, lo que está en proceso y lo que es preciso mejorar. Igualmente, se muestra la construcción conjunta de acciones con el fin de fortalecer las herramientas que permitan superar las dificultades, atendiendo a un principio de unicidad y comprendiendo el ritmo propio del niño y la niña, no con el fin de homogeneizar o que exista la obligación de alcanzar el logro en los tiempos y plazos establecidos por la escuela, sino respetando las trayectorias que cada quien sigue en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la Figura 3, se señalan las diferentes acciones realizadas por la maestra para lograr el contacto, la conexión, el reconocimiento de las realidades de los niños y niñas; esto con el objetivo de desarrollar el trabajo pedagógico y evaluativo.

Se realizaron formatos en Google Forms para obtener información del contexto familiar, acompañamientos, apoyos y situaciones de cada hogar. Estas realidades permiten al maestro o maestra situar y leer la realidad de niños y niñas.

Figura 3. Encuentros sincrónicos y comunicación con las familias



Igualmente, en este proceso se establece una propuesta: desde el pensamiento a la acción, llamada “la evaluación en el preescolar, una propuesta de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación con los niños y las niñas de preescolar”, ya que en el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) de los colegios se habla de ello, pero no se consolida cómo se desarrolla en el preescolar.

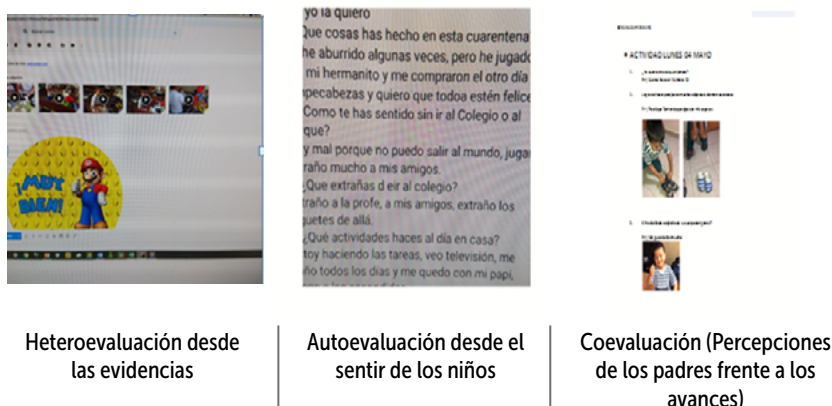
Por consiguiente, la Figura 4, muestra cómo se llevó a cabo con los niños y niñas de Jardín 1 la heteroevaluación. Esta se logró a través de stickers que valoraban su trabajo, su saber, lo que compartía de su casa; también el desarrollo de guías de aprendizaje dadas a través de un calendario, permitieron esta heteroevaluación. Cabe aclarar que niñas y niños adelantan estas estrategias de acuerdo con los tiempos de cada familia. Siempre se dio una retroalimentación positiva, resaltando las potencialidades.

Así mismo, la autoevaluación se potenció desde concertar unas video llamadas, hasta hablar de manera particular con cada niño, niña y familia en torno a preguntas como: “¿Qué has aprendido en este tiempo?, ¿qué se te ha facilitado, ¿qué no ha sido tan fácil, ¿qué quieres que trabajemos?”.

Este ejercicio permitió cualificar los procesos desde el contexto de niños y niñas como protagonistas de su propio aprendizaje; algo que para la

maestra presentó una oportunidad de revisar lo que desean aprender sus estudiantes.

Figura 4. Coevaluación - autoevaluación- heteroevaluación



Por último, la coevaluación se realizó en dos vías; una, desde los diálogos con niños y niñas en las sesiones sincrónicas frente a cómo perciben a sus compañeros y compañeras; la otra vía, desde las madres y padres de familia a través de la rejilla de evaluación (Figura 5). Este ejercicio permitió una reflexión de los padres de familia frente a los procesos de sus hijos e hijas, pero también de un reconocimiento a la labor de la maestra.

Figura 5. Rejilla de evaluación

REJILLA DE EVALUACIÓN
Semana del 17 al 28 de Agosto
En esta casilla Padres de familia, de acuerdo con lo que observe que el niño logra registrará al final de los 15 días. Alcanzado: Se refiere si se le facilita al niño y lo logra de manera óptima sin mucha ayuda por parte del adulto. En proceso: Lo logra, pero requiere de su apoyo y acompañamiento permanente. Por mejorar: Lo logra, pero le cuesta un poquito.

Continúa la Figura 5. Rejilla de evaluación

CRITERIOS	ALCANZADO	EN PROCESO	POR MEJORAR
Domina trazos horizontales, verticales y mixtos	X		
Reconoce y realiza el trazo de la vocal o	X		
Diferencia las figuras geométricas: Triángulo, cuadrado y rectángulo en su entrono y en la guía	X		
Señala los elementos tecnológicos que observa y los nombra	X		
Compara y diferencia características iguales entre objetos		X	
Reflexiona sobre las normas y se compromete con ellos en casa		X	
Completa dibujos atendiendo a simetrías		X	
Se dispone al trabajo propuesto por las maestras	X		
Participa en las clases virtuales con entusiasmo	X		

Tercera experiencia:

“Una historia contada por los niños y las niñas”

La tercera estrategia conocida como “Una historia contada por los niños y las niñas” se desarrolló en el grado Transición de la Institución Educativa Simón Bolívar. Los estudiantes de esta institución viven en la comunidad rural del corregimiento de la Concepción y de la vereda Guayuriba, en la ciudad de Villavicencio, zona que carece de medios tecnológicos y de conectividad.

En la actualidad, la educación con sus múltiples transformaciones y cambios exigió que los educadores realizarán un replanteamiento de las diferentes estrategias pedagógicas evaluativas a utilizar dentro y fuera del aula de clase. Por ello, se hizo necesario crear y brindar espacios enriquecedores que fomentarán experiencias significativas donde la familia, como eje central, es la llamada a potencializar el desarrollo afectivo, artístico, motriz, cognitivo y social de los niños y niñas por medio del diálogo.

Así entonces, se implementó un instrumento evaluativo acompañado de una estrategia comunicativa, lo que permitió que las familias estuvieran al frente de los avances de cada uno de los procesos de sus hijos e hijas, a través del apoyo y acompañamiento de la docente por medio de llamadas telefónicas directas, comunicación por WhatsApp o mensajes de texto, y en ocasiones, cuando las condiciones lo permitían, a través de video llamada.

De esta manera, los padres y madres de familia empezaron a tener un rol protagónico y a ejercer un acompañamiento en la evaluación, de forma directa con sus hijas e hijos, que contó con la guía y apoyo de su educadora. Lo anterior, se complementó con la recolección de información a través de registros audiovisuales, la bitácora de planeación (Figura 6), el taller de actividades (Figura 7) y los cuestionarios de autoevaluación, donde se registraron de manera permanente y continúa los avances que se tuvieron a lo largo del proceso.

Estos instrumentos cuentan con un valor significativo, dado que fueron recopilados desde historias personales y de familia como resultado de un proceso educativo y de experiencias vividas en el contexto de la pandemia. Esto permitió, como lo menciona Díez (citado por MEN doc.25, 2013) “guardar lo que ocurre para mostrarlo, analizarlo o disfrutarlo” es decir, realizar una reflexión sobre la educación, con los mismos insumos que nos ofrece la práctica pedagógica en el aula.

Figura 6. Bitácora de planeación

Área de Desempeño y grado	Horario		FECHA	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	GUÍA PRÁCTICA (MATERIAL IMPRESO)	COMUNICACIÓN DIGITAL (CLASE VIRTUAL, CORREO ELECTRÓNICO, WHATSAPP, OTRO)	ESTUDIANTES EN LOS TRABAJOS Y OTAREAS
	HORA INICIO	HORA FINAL					
Competencia Matemática	8:00	12:00	20/4/2020	Juguemos con las figuras geométricas. Identifiquemos colores, formas y figuras geométricas	Guía 1	Whatsapp - telefónicamente	Carpet evidencia
Competencia Comunicativa	8:00	12:00	21/4/2020	Identifico el nombre, realizo la guía, verifico si mi nombre es largo o corto. Escribo mi nombre, cuento cuántas letras tiene. Analizo si mi nombre es largo o corto.	Guía 2	Whatsapp - telefónicamente	Carpet evidencia
Competencia Científica	8:00	12:00	22/4/2020	Escojo un animal favorito dialogo sobre sus características, tamaño, sonidos que emite. Escojo uno en familia, lo dibujo en mi cuaderno y escribo su nombre	Guía 3	Whatsapp - telefónicamente	Carpet evidencia
Competencia Ciudadana	8:00	12:00	23/4/2020	En familia leemos la historia del Arca de Noé, desarrollo la guía del arca, la decoro. Identifico sus personajes, analizamos su historia y hablamos de los animales que	Guía 4	Whatsapp - telefónicamente	Carpet evidencia
Ejercicios				Realizo una manualidad en familia sobre el animal que más			

Figura 7. Taller

 INSTITUCION EDUCATIVA SIMÓN BOLÍVAR CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES GRADO TRANSICIÓN CUARTO PERIODO 2020 DEL 17 al 20 DE Noviembre PREESCOLAR 			
MARTES 17	MIÉRCOLES 18	JUEVES 19	VIERNES 20
COMPETENCIA CIENTÍFICA A Experimentar	COMPETENCIA COMUNICATIVA	COMPETENCIA MATEMÁTICA: A JUGAR EN FAMILIA	COMPETENCIA CIUDADANA DÍA CULTURAL LAS REGIONES DE COLOMBIA
Con ayuda de un adulto, realicen un experimento en familia; lo explican y envían un video a mi profesor explicando de qué se trató el experimento. 	ACTIVIDAD: Realicemos la guía 2. Aprende el siguiente trabalenguas... <i>Trabalenguas para niños</i>  El tiempo pasa con trabajo la vida del niño. Realizo la transcripción del trabalenguas a mi cuaderno, coloreo todas las letras T que encuentre. Me ayudo al trabalenguas y envío evidencias a mi jefe.	ACTIVIDAD: con ayuda de un adulto conseguire 21 vasos de plástico o desechables, los enumeramos y los cubrimos haciendo una pirámide colocándolos del 1 al 6 en la base; luego encima de ellos del 7 al 11 y así sucesivamente hasta completarla todos. Posteriormente con una pelota pequeña, una naranja o un balón a una distancia de 3 metros lanzaremos el balón para lograr derribar la pirámide. Por turnos pasaremos y en una hora explicaremos los nombres de los participantes y registraremos en cada turno el número de vasos derribados. Gana el que más vasos derriba. REALIZO LAS PÁGINAS 82, 83 y 94 DEL LIBRO AZUL. 	Participaremos en familia del día cultural entrando al FACEBOOK LIVE de la institución. Conoceremos todas las regiones de Colombia, pero resaltaremos la región INSULAR. 

A lo largo de todo el año escolar, se aplicaron estos instrumentos por parte de padres y madres de familia, con el fin de recopilar la experiencia evaluativa desde su propia perspectiva, transformándolos en testigos directos de los avances, retos y dificultades de sus hijos e hijas.

De esta forma, el desarrollo visto como parte del curso de vida reconoce que hay momentos sensibles en los cuales ocurren determinados aprendizajes (Baker, 1998) y que estos dependen del ensamblaje entre los factores biológicos y las experiencias que proporciona el medio y las personas que los rodean. Así, el enriquecimiento personal del estudiante, el conocimiento del acervo, su contexto social, la reafirmación de su identidad, y el contacto con diferentes perspectivas y experiencias, son las que enriquecen su aprendizaje (MEN, 2013).

En ese sentido, el apoyo de las familias fue fundamental en la implementación de la estrategia, ya que la comunicación y el diálogo permitieron incentivar espacios donde los niños y niñas desarrollaron el amor por la lectura, el gusto por la música y la expresión oral, a través de actividades como la presentación de cuentos, cantos, coplas y bailes. Todo lo anterior, se tejió en una “historia contada por los niños y las niñas” en la que reflexionaban sobre sus aprendizajes, valiéndose de expresiones lúdicas y artísticas que eran registradas en video y socializadas al final de cada mes.

Proyecciones

De acuerdo con la Ley 1804 de 2016, la educación inicial es un derecho de los niños y se piensa como un desarrollo formativo y didáctico proyectado, permanente y estructurado. Gracias a esta educación, los niños y niñas desarrollan sus potencialidades, capacidades y habilidades en la recreación, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como personaje medular de este proceso (p.1). Por ello, se incluyeron las actividades rectoras (Plan Decenal de Educación, 2016) en torno a todo el proceso educativo, que busca fortalecer las capacidades comunicativas, la apropiación de los conocimientos de niños y niñas, siendo los protagonistas de su propio aprendizaje con el apoyo de sus familias.

A partir de estas experiencias, la reflexión aquí planteada, desea alcanzar a todos los educadores de preescolar para que se motiven a ver la evaluación desde la valoración de procesos integrales, entendiendo que es un proceso amplio y multidimensional, en el que es fundamental involucrar a la familia, ya que “el legado cultural que niños y niñas reciben a través de la interacción con sus padres y otras personas, como maestros y maestras o pares; constituye el motor del cambio a lo largo del desarrollo” (Cinde, 2013 p.8).

El propósito, en últimas, es que a partir de las estrategias evaluativas propuestas por las maestras, se transforme, motive e impulse a niñas y niños a alcanzar mayores niveles de autonomía, ciudadanía, aprendizaje y creatividad. Algo que se logra si los hacemos partícipes de su proceso junto a madres y padres, en beneficio del desarrollo armónico, de acuerdo con el momento de sus vidas.

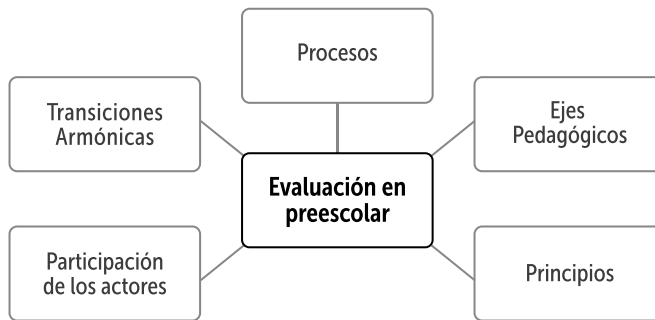
Conclusiones

El tópico sobre evaluación es plurisemántico en la medida que lleva a diálogos sobre los roles de los maestros y maestras, de los estudiantes, así como discusiones en torno a la concepción de escuela que se instó en el 2020, año de la pandemia y de una coyuntura mundial impensable.

Ahora bien, hablar de evaluación en preescolar, necesariamente permite abordar los ejes pedagógicos, los procesos de desarrollo, los principios de la educación inicial y pensarse las transiciones armónicas desde

un ejercicio cualitativo del infante, que, concebido desde este enfoque global de la educación, tiene una gran importancia en los procesos de innovación y transformación a nivel general. Claro está, solo ocurrirá si se replantea la apuesta de poder y de condicionalidad de cuantificación del aprendizaje; así, la escuela será un lugar más centrado y armonioso para niños y niñas.

Figura 8. Componentes de la evaluación en preescolar. Fuente propia.



Los componentes que se reflejan en la Figura 8 retoman categorías señaladas en los lineamientos curriculares que responden a una mirada holística, plena, integral del niño y niña como sujetos de derechos, protagonistas del aula, con estilos y ritmos propios. Estos componentes demuestran cómo se articulan en procesos con sentido, pero ¿Cómo se pueden articular en un ejercicio situado de evaluación en preescolar?

Es posible articularlos desde una concepción de evaluación entendida como la valoración, estimación y apreciación. Según esta concepción, se favorece el reconocimiento del ser humano, que se construye con otros, y en el caso de niños y niñas en tiempos de pandemia, la familia es y será un actor vital.

Yuri Ferrer (2009), señala la importancia de la interacción de los protagonistas que intervienen en el acto educativo (maestro(a)-alumno(a)), así como las disposiciones en el campo intelectual (formas de pensamiento, estilos de aprendizaje) y afectivo (actitudes y personalidad). En pandemia, el acto educativo se fortaleció integrando de manera potente a las madres y padres de familia o cuidadores(as), interactuando en las experiencias pedagógicas junto a las niñas y niños, pero especialmente en el proceso de evaluación, se convirtieron

en observadores de los avances de sus hijos e hijas al reconocer sus lenguajes, sus inteligencias, sus capacidades para resolver situaciones. Como puntos comunes en las experiencias de esta investigación, la evaluación en el preescolar se interpreta en esta *Figura 9*.

Figura 9. Interpretación de la evaluación en preescolar. Fuente propia.



Como se ha evidenciado a lo largo de este artículo, hay diversas formas y estrategias de abarcar la evaluación en el preescolar; desde metodologías activas y de interacción con las familias que pueden lograr un trabajo armónico, articulado e integrado.

Pero se hace necesario replantear algunos interrogantes que surgen en torno a: ¿Cómo reinventar la lógica del currículo?, ¿qué papel juega el educadora o educador en el proceso evaluativo del niño o la niña?, ¿por qué hay diferencias abismales frente a la evaluación en el preescolar si existen políticas públicas y lineamientos curriculares para todo el país?, ¿cómo transformar socialmente la educación desde nuevas miradas y representaciones de los niños y niñas? y ¿cuál es su ejercicio participativo en la construcción de sus aprendizajes?

Interrogantes que permiten ampliar las reflexiones hacia nuevos campos de investigación, en los que la evaluación y el currículo tomen relevancia como elementos para la transformación de las realidades en la escuela.

Referencias

Bejarano, D., Valderrama, N., y Marroquín, D. (2019). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*.

Secretaría de Educación del Distrito.

Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Quinta edición. Madrid: Morata.

Ferrer Franco, Yuri. (2009). *Hacia un sistema de evaluación integral, dialógica y formativa de los aprendizajes de los estudiantes para la reorganización de la enseñanza por ciclos*. Entrevista por Mónica Cardona.

Hoyuelos, L. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.

Lange, A., (2013) Investigación y evaluación para mejorar la educación en niños pequeños: ejemplos de matemáticas y lenguaje. En: *Primera Infancia, lenguaje e inclusión social: una mirada desde la investigación*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Martínez-Agut, M. P. y Ramos, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. *Acta del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*, 2. Vic. Catalunya: Universidad de Vic-Universidad Central de Catalunya.

Ministerio de Educación Inicial (MEN). (1997). *Lineamientos curriculares. Preescolar*. Texto impreso.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Documento 21. El Arte en la Educación Inicial*. Obtenido desde: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-341813.html?_noredirect=1.

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Morata.

Tonucci, F. (2006). *Con ojos de niño*. Buenos Aires: Editorial Losada S. A.

Tonucci, F. (2015). La edad de los cimientos. EN *Revista Educación Y Ciudad*, (13), pp. 11-42. Obtenido desde: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/122>.

Zabalza Beraza, M. A. (1983). El análisis de la enseñanza desde el modelo comunicacional. En *Revista interuniversitaria de didáctica*, (2). Obtenido desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=95596>.

La evaluación durante confinamiento educativo: Evidencias investigativas de una crisis en sus prácticas y usos

Juan Vicente Ortiz Franco PhD¹

Wilson Páez Cortés Mg²

Red de Instituciones por la Evaluación (RIE)

Resumen

La crisis generada por la pandemia afectó todos los campos de la actividad humana e hizo que el año 2020 marcara un hito en lo social, económico, político, cultural y educativo. El contexto dinamizó y comprometió diferentes áreas de investigación, especialmente en educación, donde se plantean preguntas sobre currículo, prácticas pedagógicas, usos de tecnología y cambios en procesos de evaluación de aprendizajes.

La evaluación es el centro de interés de esta investigación, adelantada por un grupo de maestros y maestras de Bogotá, que asumen el reto de aportar nuevos referentes para contribuir a enriquecer el debate en torno a la pandemia. Los objetivos trazados son: identificar cambios en formas y usos de la evaluación durante el confinamiento; renovar sus

1 PhD. Posdoctorado en curso Universidad de Minho, Portugal. Investigador SENIOR, Colciencias 2019. Director grupo de investigación “La Razón Pedagógica” Categoría B. Doctor en Educación: Diagnóstico, Medida y Evaluación de la Intervención Educativa de la Universidad Anáhuac, México Norte.

2 Directivo Docente, Maestro Bachiller (Normalista). Comunicador Social-Periodista, Especialista en Informática para el Aprendizaje en Red. Magister en Educación.

intencionalidades y propósitos -enfoque formativo- como pretexto para el aprendizaje explícito en programas curriculares; y los no previstos por maestros y maestras.

La pregunta que se busca responder es: ¿Cómo y para qué evalúan los maestros y las maestras los aprendizajes durante la escuela confinada? Los fundamentos teóricos que guían la investigación son: evaluación educacional como eje y objeto de indagación enmarcada en el contexto del desarrollo actual de las prácticas pedagógicas-entre maestros, maestras, padres, madres y estudiantes- direccionadas por el Gobierno Escolar; a su vez, se asume como eje transversal, articulado con el desarrollo curricular, el enfoque pedagógico, la docencia y los ambientes educativos. En este marco, la evaluación es un proceso que sustenta los aprendizajes y asume la práctica compleja de la naturaleza humana donde intervienen factores ligados al ambiente institucional y del aula: los sujetos que participan, las asignaturas, el programa, la institución y el entorno social.

Palabras clave: evaluación, prácticas evaluativas, ambientes educativos, educación confinada.

Introducción

El panorama político, económico, educativo, social y toda actividad humana fueron afectados por un virus: el COVID- 19. Todos los países pierden vidas y empleo, enfrentan la saturación del sistema de salud, la vulnerabilidad del adulto mayor, la caída del crecimiento económico, enfermedades socioemocionales, el incremento de violencia intrafamiliar, desnutrición y reducción de ingresos. La educación arroja un gran número de reflexiones, pues ha sido uno de los campos de mayor afectación; en sus prácticas docentes, uso de TIC, desarrollo curricular, metodologías de enseñanza y mecanismos de evaluación. Casanova (2020) recoge estas preocupaciones sobre la pandemia y afirma que:

“Si bien todos los ámbitos de la vida social e individual padecen los efectos de la emergencia sanitaria, el campo educativo resulta severamente trastocado pues, aunque diversos fenómenos -de orden natural o social- habían implicado cierres e interrupciones en los sistemas educativos nacionales y locales, en ningún otro momento de la historia se habían visto suspendidas las actividades de más de 1,215 millones de estudiantes, de todos los niveles educativos del planeta entero” (p. 10).

Inesperadamente, se cambiaron métodos y mediaciones en la enseñanza. Profesores y profesoras sin preparación, trasladaron el quehacer pedagógico a casa. Surgieron propuestas investigativas sobre la mitigación de los impactos de la pandemia, usos de tecnologías, afectaciones al desarrollo curricular, el quehacer profesoral en confinamiento y el cómo evaluar los aprendizajes. En éste último aspecto se concentra esta investigación que busca: identificar cambios en las formas y usos de los resultados de la evaluación implementados durante el confinamiento con aportes de estudiantes, profesores, profesoras, madres y padres de instituciones de Básica y Media; renovar los usos de la evaluación, considerando las condiciones actuales de la Escuela en Casa y los nuevos aprendizajes ocultos en la propuesta curricular como: valores, hábitos y habilidades de la educación confinada.

De tal modo, la pregunta de investigación es: ¿Cómo y para qué se evalúan los aprendizajes en una educación confinada y en crisis? Los fundamentos teóricos se concentran en: evaluación, prácticas evaluativas, ambientes educativos y confinamiento.

La evaluación de los aprendizajes, sus usos y prácticas

Definir la evaluación es una tarea compleja por la diversidad de nociones en torno al término. Desde su origen y desarrollo se configuró entre condiciones políticas, sociales, económicas y culturales imperantes en la sociedad: evaluar significa asignar valor o mérito a algo. Conceptualmente es un proceso propio de diferentes campos de la actividad humana, con amplias maneras de asumirse y, considerando los estadios de desarrollo histórico del término evaluación, permite entenderla como proceso integral, continuo y sistemático que forma parte de las tareas del aprendizaje y la oportunidad de mejoramiento. La evaluación es una práctica connatural al ser humano pues sus primeras manifestaciones, individuales y colectivas, están acompañadas de balances y valoraciones intuitivas y sistematizadas de sus actividades.

Este término se transforma en parte del discurso educativo con diversas modalidades: usos, prácticas y métodos para verificar los aprendizajes, transformándola en campo complejo debido a los intereses que se tejen y su carácter político, social, cultural, educativo y económico. Celman (2015) aporta que la evaluación “no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje”

(p. 37). Puesto que no hay aprendizaje, ni razonamiento, ni crítica, ni reflexión sin la valoración por parte del sujeto, el acompañamiento y la práctica pedagógica por parte del profesor “están orientadas a identificar los cambios que hay que introducir en el proceso para conseguir mejoras en los procesos del aprendizaje” (López, 2016, p. 29).

Moreno (2016) plantea un nuevo paradigma: evaluación para el aprendizaje. Según él: “En este nuevo enfoque, la evaluación se entiende como un proceso que puede y debe potenciar el aprendizaje, pero para ello requiere ciertas condiciones que permitan hacer de la evaluación una experiencia de aprendizaje” (p. 25). Ortiz (2018) también destaca “Otros factores que intervienen en la enseñanza y juegan un papel importante; son todos aquellos que tienen que ver con el ambiente del aula, como los sujetos que allí participan, las asignaturas, el programa, la institución y el entorno social” (p. 41). En el Diccionario del Pensamiento Alternativo Latinoamericano, Ortiz (2014) afirma:

“La evaluación educativa es el campo disciplinar inscrito dentro del ámbito formativo que se define como proceso dinámico dialógico, continuo, con participación de diferentes actores involucrados en la formación que se apoya en la búsqueda, sistematización e interpretación de información apropiada, sustentada y estructurada con procedimientos soportados para contribuir con la satisfacción de necesidades identificadas en el proceso complejo de la enseñanza y el aprendizaje” (p. 70).

En la perspectiva de Ortiz (2018) la evaluación involucra estas nociones: ser un proceso dinámico, cambiante, participativo, dialógico y continuo que conlleva el acopio de información; y ser oportuna desde diferentes fuentes, aproximándose a la realidad objeto de indagación. Tal vez se reviste de menos trascendencia dos cualidades que desde un enfoque psicométrico se han adherido a la evaluación para darle un supuesto cientificismo: validez y confiabilidad. Igualmente, el para qué de la evaluación y la toma de decisiones que conducen a la construcción del proyecto de vida del estudiante y su desarrollo integral, más allá de lo cognitivo tradicional, el sentido de vida, desarrollo de lo social, afectivo, espiritual, ético y artístico.

Por su parte, Álvarez (2001) aporta en torno a la delimitación conceptual del término evaluación, y advierte acerca de los amplios sentidos dados a los usos dispares, con fines e intencionalidades distintas que aplican instrumentos sin soportes adecuados, afirmando que siguen criterios

de calidad. El autor agrega: “debe entenderse que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar, ni aplicar test” (p. 36). A su vez, explica que desde la racionalidad práctica debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que en sí misma es aprendizaje dado que con ella se adquieren conocimientos. Pérez (2013) señala: “La evaluación continua y formativa es, por tanto, la clave del cambio convencional de la escuela” (p. 93).

Litwin (2015), en el documento *La Evaluación de los Aprendizajes en el Debate Didáctico Contemporáneo*, plantea que “Apreciar, atribuir valor o juzgar han sido los conceptos que más se asocian con la evaluación” (p. 36). Desde una perspectiva didáctica, el concepto implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y prácticas de maestros y maestras, y un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes. Ortiz (2018) agrega que la evaluación “está determinada por creencias, valores, concepciones políticas, prácticas e imaginarios, y a su vez por unas características mismas participantes en las tareas de enseñar y aprender” (p. 14). Allí también son afectados por un conjunto de factores institucionales involucrados en la labor educativa y donde los ambientes, recursos, dotaciones y espacios condicionan la propuesta formativa.

Ambientes educativos

Sin temor a equívocos, la humanidad vive momentos de crisis inesperada y sin alternativas consolidadas para mitigar los efectos del cierre obligado de instituciones, el confinamiento, el aislamiento social, la crisis de mercados, la reducción y cierre de plantas de producción, la pérdida de empleo, el incremento de enfermedades de origen emocional, altos niveles de violencia intrafamiliar, y parálisis de diferentes sectores. A finales de los 90 se avizoraban cambios de todo orden, por la acelerada transformación del conocimiento en distintas características de la humanidad, lo que dio lugar a afirmar que una “Nueva Era Civilizatoria” (Tünnermann, 2003) estaba en gestación y se comprometía a la educación para que asumiera un papel protagónico con cambios de todo orden (p. 103).

A finales de 2019 e inicios de 2020, se marcó en la historia de la humanidad el avistamiento de otra era, marcada por las respuestas a

la crisis generada por el COVID-19. Todos los sectores impulsaron estrategias para afrontar con menos riesgos el nuevo panorama, luego de un ambiente de desolación. Es posible resaltar cómo el aporte central a raíz de la crisis es reconocer el valor del ser humano, pues quedó demostrado que la riqueza, los desarrollos tecnológicos y otros avances de la ciencia, fueron arrinconados y no bastan para solucionar la problemática actual, y que lo más valioso es la capacidad del ser humano en estos momentos de crisis.

Es evidente que un aspecto relevante, entre otras mediaciones, es el uso de plataformas para mantener el desarrollo académico, centrado en pantallas, chats, correos electrónicos y plataformas como Zoom, Teams, WhatsApp, Google, Classroom. En numerosos encuentros de expertos educativos, como Francesco Tonucci, Bernardo Toro, Francisco Cajiao, Boaventura de Sousa Santos, entre otros, se recalca la manera como se privilegió su uso. Aunque en ocasiones se sobredimensiona su responsabilidad y el salvavidas que representaron, es innegable el papel que tienen las tecnologías durante esta crisis. Por ello, es necesario exponer su justo papel en el proceso formativo, pues debe asumirse como recurso, mediación y herramienta que tiene su mayor beneficio, siempre y cuando se tenga claridad del modelo pedagógico, la concepción frente a qué es docencia, qué es enseñar, qué es conocimiento, cómo se construye y cómo se renueva.

Dentro de las premisas que se plantean desde la investigación educativa, resulta claro que el uso de las TIC durante el confinamiento tiene vacíos en las comunidades educativas. En el contexto de Bogotá y gran parte de Colombia, cerca del 30% de estudiantes no tienen conectividad, lo que afecta el desarrollo educativo y provoca deserción escolar, que ya sobrepasa el 10% en todo el sistema educativo nacional.

Características del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el confinamiento

El proceso educativo se desenvuelve en un conjunto de condicionantes que se pueden denominar: panorama educativo mundial, cuyas características, según datos de la UNESCO (2020), mostraron que la crisis generada por la aparición y expansión del virus en China, a partir de diciembre de 2019, afectó todos los rincones del planeta y no escapó ninguna actividad de desarrollo humano en todo orden.

Se calcula que se vieron afectados 1.184.126.508 de estudiantes; se cerraron las instituciones de todos los niveles en 143 países; y cerca de 63 millones de maestros dejaron de laborar en las aulas (IESALC-UNESCO, 2020).

La revolución tecnológica de dispositivos de comunicación impactó las metodologías y estrategias de pedagógicas, gracias a lo cual se delineó con mayor propiedad la educación a distancia y virtual. También se propiciaron reflexiones frente a la efectividad de la estrategia presencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje; de los métodos, usos y formación para la evaluación; del desempeño de maestros y maestras; de las metodologías de enseñanza; de las didácticas generales y particulares; de los ambientes de aprendizaje; del papel de las familias; y de los contenidos curriculares. Puga (2020) aporta a manera de conclusión: “la pandemia tiene consecuencias en los individuos, en las sociedades locales y nacionales, en los gobiernos y en los sistemas de intercambio y organización de una sociedad global que de pronto se ha visto paralizada” (p. 4).

Los sistemas educativos en Colombia y Bogotá afrontaron con diferentes estrategias sus prácticas pedagógicas. Surgen preguntas acerca de las formas como las TIC se hicieron centro de los desafíos para los diversos actores de la comunidad educativa—maestros, maestras, estudiantes, padres, madres, directivos(as)-; así como para los desarrollos curriculares y los sistemas de evaluación de aprendizajes. La pregunta que surge entonces es: ¿Cómo implementar un sistema de evaluación del rendimiento académico que sea confiable y que surja a partir de los tradicionales exámenes de lápiz y papel, sin control de su ejecución y ayuda de externos?, también ¿sobre qué contenidos se evaluará la pertinencia del desarrollo de ejercicios consignados en las llamadas “guías de trabajo en casa”, como criterio central de evaluación?

El acceso a recursos tecnológicos constituye otro componente que incide en los ambientes educativos por ser una herramienta imprescindible para encuentros sincrónicos y asincrónicos. La realidad distrital evidencia un limitado acceso que desborda las condiciones de las familias: 40% no cuenta con un dispositivo computacional y 60% tiene un equipo que debe ser utilizado por más de un miembro del hogar, bien sea para estudiar o trabajar en casa.

Las instituciones educativas en Bogotá tuvieron que acudir al uso de un número amplio de alternativas para dar continuidad a los procesos formativos. Sin embargo, el uso y la dotación de recursos digitales en los hogares y en las instituciones educativas evidenció problemáticas, con implicaciones éticas acerca de la equidad del modelo. Si bien es sabido que la estrategia “Aprende en Casa” fue apoyada por cartillas y guías para quienes no tienen conectividad, no se aprovecharon lo suficiente estrategias como la radio, la televisión educativa y los recursos de Red Académica en Bogotá.

Como lo afirma Lloyd (2020), el requerimiento ante dichas tecnologías ha dejado en evidencia que:

“Entre los factores que condicionan el acceso a una educación de calidad en línea son: la clase social, la raza, la etnia, el género, la ubicación geográfica y el tipo de institución educativa a la que pertenecen. Juntos, esos factores configuran la llamada brecha digital entre los que pueden aprovechar las TIC y los que quedan excluidos. (...) Años después se ampliaría para incluir múltiples aspectos de la apropiación de las tecnologías, incluyendo las capacidades digitales de las personas, los valores que se asocian a su uso y los factores políticos y económicos que inciden en su distribución” (pp. 115- 116).

Metodología

Tipo de investigación

Esta investigación se desarrolló bajo los parámetros de la metodología cualitativa y de las características de desarrollo de un estudio descriptivo. El enfoque cualitativo es definido por Flick (2015) así:

“La investigación cualitativa es una actividad situada que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo. Estas prácticas transforman el mundo. Lo convierten en una serie de representaciones, incluidas notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memorandos personales. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo, naturalista del mundo. Eso significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su entorno natural intentando dar sentido a los fenómenos, interpretarlos desde el punto de vista de los significados que les dan las personas” (2015, p. 20).

En esta investigación las experiencias, conceptos, nociones e imaginarios enriquecen las respuestas. Se hace uso de las palabras escritas de profesores y profesoras, que significan una función, acción o proyección importante de su ejercicio pedagógico y, de esta manera, poder realizar interpretaciones desde el prisma del tema de la evaluación. Es la experiencia a través de la palabra escrita la que permite encontrar explicaciones a la realidad por estudiar, es decir, sus múltiples enunciados, redundantes, explícitos o implícitos. También se hace uso de los postulados del enfoque holístico donde: “las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo” (Álvarez, 2014, p. 24). Como bien lo definen Samperio y otros (2014): “La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358).

El trabajo de campo contó con la participación de 82 profesores de dos instituciones educativas públicas de Básica y Media. Para recoger información de padres y madres de familia, se utilizó la metodología de grupos focales con 40 participantes en tres sesiones. Para el levantamiento de la información se diseñó, convalidó -mediante juicio de expertos- y aplicó un instrumento de respuesta abierta para profesores y profesoras sobre las formas de evaluar a los(as) estudiantes con los que desarrollan su actividad académica, los usos de los resultados, y los cambios observados en la docencia durante el confinamiento. El trabajo de campo con grupos focales se adelantó en tres encuentros virtuales a través de la plataforma Zoom. Las respuestas obtenidas a las tres preguntas orientadoras se organizaron mediante ejes categóricos, a saber: cambios observados en los procesos de evaluación de los aprendizajes, limitantes y perspectivas de las mediaciones tecnológicas y desafíos del maestro en la postpandemia.

Resultados y discusión

Una vez sistematizada la información se encontró que:

- Las estrategias virtuales se ofrecen para el 70% de estudiantes con conectividad, mientras que el 30% utiliza cartillas.
- 92% de los padres y madres afirma que los recursos de evaluación más frecuentes son: calificación del desarrollo de guías, donde

las habilidades sociales y emocionales; blandas y socio afectivas, quedan minimizadas.

- 89% responde que la calificación se utiliza para determinar aprobación o pérdida de los periodos.
- 74% sostiene que la participación en encuentros sincrónicos es una estrategia evaluativa destacada.

Los resultados muestran predominio de la calificación, sin generar ningún cambio en el sentido de las prácticas y usos de la evaluación. Los cambios ocurren, según el 63% de los padres y madres, en las fuentes de información donde profesores y profesoras soportan la calificación de aprendizajes. El énfasis de la evaluación es la memorización de contenidos con el fin de saber si los(as) estudiantes aprendieron. Los resultados dicen que se privilegia la evaluación tradicional, centrada en el enfoque instrumental (medición de conocimientos, con uso de exámenes, trabajos individuales, asistencia y participación en clases sincrónicas), y formas de evaluación con enfoque de racionalidad práctica. Los trabajos en grupo (12%), mesas de discusión (8%), exposiciones y debates (14%) ocupan los últimos lugares en cuanto a preferencias.

Conclusiones

Los resultados de la investigación evidencian:

1. Uso de mismas formas e intencionalidades de la evaluación anteriores a la crisis; reducidas evidencias de desarrollo de cartillas, guías y participación en encuentros sincrónicos; predominio de la calificación; preocupación por promover y reprobar; la memorización de contenidos (enfoque de Racionalidad Técnica); se privilegia la evaluación tradicional centrada en el enfoque instrumental y formas de evaluación con enfoque de racionalidad.
2. Predecir la escuela y su futuro es abordar un panorama incierto y poco predecible. Se pretendió buscar normalidad en la anormalidad: mismos contenidos, sistema de notas, periodos académicos, métodos -con variantes como improvisar un espacio para la virtualidad-, y sin conocimiento de los requerimientos para una virtualidad.

3. No hubo preparación para manejar plataformas, cámaras y un auditorio a distancia -en una pantalla como ambiente de clase- difícil de controlar por las interferencias de los miembros de la familia y cuyo interés, como lo concluye la investigación de Tonucci (2020) desarrollada con escuelas italianas, no era recibir clases aburridas y llenas de tareas, sino encontrarse y compartir con sus compañeros, compañeras, amigos y amigas.
4. El denominado retorno, mediante la alternancia, genera inseguridades frente a las condiciones de las IED (instalaciones, servicios sanitarios, aulas de clase sin la adecuada disposición física ni de mobiliarios); los recursos didácticos y espacios adecuados para cumplir con las normas de bioseguridad requeridas por profesores, profesoras, familias y estudiantes. Esta incertidumbre acompañará el retorno a las instituciones.
5. Se requiere preparar un escenario educativo con tres tareas centrales:
 - La implementación de acciones evaluativas que, a manera de diagnóstico, identifiquen los desarrollos alcanzados por los(as) estudiantes, en un proceso planificado de tareas escolares y aprendizajes, no sistematizados aún por los profesores y profesoras.
 - La generación de una propuesta de desarrollo curricular que entreteja los aprendizajes alcanzados, los esperados y los considerados nuevos, no previstos para el reinicio de la presencialidad.
 - Preparar emocionalmente el retorno de los(as) estudiantes; clarificar, explicar y apropiar el nuevo escenario que se encontrará en el ambiente escolar después de la pandemia: sus compañeros y compañeras de aventura, sus maestros y maestras, y las rutinas de bioseguridad. Será necesario acomodar nuevas prácticas de asistencia por parte de las familias y roles que implican prepararse para el manejo de la dimensión emocional, una de las áreas más afectadas durante el aislamiento social.
6. Se requiere evaluar:
 - El protagonismo dado a las TIC, descontando el reconocimiento que tiene y tendrá en las prácticas formativas de los profesores y profesoras, pero que requieren el reconocimiento de sus ventajas y límites.

- Las condiciones de acceso a medios digitales de información, equipos electrónicos, educación informática y la infraestructura digital a nivel institucional.
- Temas como la conectividad, la alfabetización digital, y el desarrollo de habilidades digitales, pues de ellos depende en múltiples formas el modelo educativo.

Referencias

Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. España: Morata.

Álvarez, J., Jurgenson, G. (2014). *Cómo hacer investigación cualitativa fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Celman, S. (2015). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Argentina: Paidós.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales*. Informe Especial COVID-19, N° 1, 3 de abril, Chile.

IESALC, UNESCO (2020). *La educación en América Latina y el Caribe ante el Covid 19*. Obtenido desde <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/covid-19-education-alc/respuestas>. Consultado el 5/10/2020.

IISUE (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica, en presentación al documento por Casanova, Hugo. México, UNAM*". Obtenido desde :<<http://www.iisue.unam.mx/nosotros/Covid/educación-y-pandemia>>, consultado el 25/05/2020.

IISUE (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica, en presentación al documento, por Lloyd, Marión. Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos del Covid 19. México, UNAM*", Obtenido desde :< <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/Covid/educación-y-pandemia>>, consultado el 25/05/2020.

Litwin, E. (2015). *Evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*. Argentina: Paidós.

- López, V. (2016) *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior*. México: Alfaomega.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del Aprendizaje y para el Aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ortiz, J. (2018). *¿Cómo se evalúa la docencia universitaria? Aportes desde la experiencia investigativa*. Colombia: Editorial Fundación Universitaria los Libertadores.
- Puga, C. (2020). *Ciencias Sociales y el Coronavirus: Una agenda para la pandemia*. Obtenido desde: <https://www.comecso.com/coronavirus#1a>, consultado el 1 de octubre 2020.
- Tonucci, F. (2020). *Reflexiones de la Nueva era. Diario de la Educación*. Obtenido desde: <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/06/18/los-ninos-han-echado-de-menos-a-sus-amigos-y-han-acabado-hartos-de-deberes/>.
- Tünnermann, C. (2003). *La Universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México DF: Colección UDUAL.

III. Redes de paz, reconciliación y ciudadanía

La Red Elegguá: abriendo caminos para la tolerancia y la interculturalidad

Edisson Díaz Sánchez¹
Docente Colegio Técnico
José Felix Restrepo IED

Resumen

La Fundación Red Elegguá es una organización sin ánimo de lucro con sede principal en Bogotá y en el nodo Cauca, en el municipio de Morales, la cual está conformada por maestros, maestras y otros profesionales que se han destacado por su trabajo en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (C.E.A.), Etnoeducación y Estudios Afrocolombianos, desde una perspectiva filosófica del pensamiento africanista en la Escuela.

La Red Elegguá -nombre que proviene del orisha o deidad yoruba, que es el dueño de los caminos y del destino (Cárdenas, 2010)- nace en el año 2007 por iniciativa de algunos maestros y maestras del Distrito Capital que cursamos el Programa de Formación Permanente de Docentes (PFPD), denominado: “Elegguá y los caminos de la tolerancia”, dirigido por el Grupo de Estudios Afrocolombianos de la Universidad Nacional de Colombia y financiado por la Secretaría de Educación de Bogotá. Luego de cuatro años de funcionamiento como grupo de intercambio académico y pedagógico, sus miembros

1 Docente-investigador (IJ) de Ciencias Sociales y Filosofía del Colegio Técnico José Félix Restrepo I.E.D. Doctor en Educación de la Universidad Santo Tomás (Colombia). Miembro del grupo de investigación Gustavo Gutiérrez O.P: Teología Latinoamericana, en la línea de Teología y Pedagogía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás (reconocido por Colciencias en clasificación A).

deciden constituirse legalmente como la Fundación Red Elegguá en el año 2011, con el fin de promover el fortalecimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (C.E.A.) y los procesos afroetnoeducativos a nivel nacional e internacional.

Palabras clave: Afrocolombianidad, etnoeducación afrocolombiana, Cátedra de Estudios afrocolombianos, Red Elegguá.

Introducción

La Fundación Red Elegguá, está conformada por maestros y maestras, académicos y académicas, así como investigadores e investigadoras de diferentes campos del conocimiento y niveles educativos que van desde preescolar hasta posgrado, quienes hemos llevado a cabo reuniones para conocer, discutir, investigar, socializar, proponer, sistematizar e impulsar iniciativas relacionadas con los Estudios Afrodiaspóricos, los Estudios Afrocolombianos, la Etnoeducación Afrocolombiana, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), los Estudios Raciales en la Escuela, que en conjunto denominamos los Estudios Escolares Afrocolombianos (E.E.A.).

De este modo, los Estudios Escolares Afrocolombianos (E.E.A.) son un nuevo campo de los Estudios Afrocolombianos y Culturales que se fundamentan en el trabajo pedagógico que durante décadas han venido desarrollando los entornos educativos, los maestros y maestras, las alumnas y alumnos, los investigadores e investigadoras, las madres y padres de familia, las comunidades escolares y demás agentes que hacen parte de este proceso en las colectividades afrocolombianas, negras, raizales y palenqueras. Todo este esfuerzo se ha realizado a través de la Afroetnoeducación y de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en zonas rurales o urbanas donde la presencia de afrodescendientes no es mayoritaria (Díaz, 2015).

Esta red tiene dentro de sus propósitos generales impulsar la CEA en los colegios bogotanos y del país, a través de la capacitación de maestros y maestras, el desarrollo de proyectos de investigación y la visibilización del legado social, político, económico y cultural de los pueblos afrocolombianos en la historia nacional. Con ello, se busca disminuir el racismo y la discriminación racial en las instituciones educativas, que generalmente se manifiesta en dos fenómenos: la

invisibilidad y la estereotipia; la primera entendida como aquello que “alude de manera precisa a la negación y ocultamiento de la historia y del pasado africano de los descendientes de los esclavizados en Colombia, así como a la impugnación de su calidad de sujetos y actores políticos en el presente” (Maya, 2009, p. 221). La segunda, entiende la misma autora, “las estrategias conscientes o inconscientes de negación, ocultamiento o inferiorización, entre otras, que sustentan ideologías racistas tanto en ámbitos cotidianos como en los institucionales del Estado” (2009, p. 222).

Desarrollo

La Red centra su concepción de labores dentro del trabajo cooperativo y la sinergia, donde sus miembros crean y recrean de forma constante en los entornos educativos, los saberes y las prácticas escolares propios de las comunidades afrocolombianas o emergentes del quehacer pedagógico de estos pueblos, con el fin de consolidar un cuerpo de elementos constitutivos y formativos dentro de la comunidad educativa (Díaz & otros, 2015).

Los fundamentos conceptuales de la Red están orientados hacia la inclusión y la interculturalidad. Al dialogar sobre inclusión se retoman los “Lineamientos de política de educación inclusiva” propuestos por la Secretaría de Educación del Distrito en el año 2018, que propone diferentes enfoques: derechos humanos, diferencial, territorial, perspectiva de género e interseccionalidad, siendo este último el más completo porque analiza que “los sistemas de dominación -racismo, sexismo, homofobia, etc.-, no se relacionan como una agregación de desigualdades en la vida de una persona sino de modo simultáneo, complementario, imbricado y coherente provocando mayores condiciones de vulnerabilidad” (p. 20).

Además, se concibe la interculturalidad como una oportunidad para llevar otras formas de acción política y transformación social más amplias, que en últimas, aumenten el presente a través de la visibilización de todas las otras experiencias declaradas como no válidas desde otra perspectiva más incluyente (Sousa, 2009), y que pongan en diálogo de saberes a todas las opciones sociales, políticas, culturales y étnicas.

No obstante, cabe aclarar que en la capital colombiana existen dos redes de maestros y maestras legalmente constituidas, dedicadas a los

Estudios Escolares Afrocolombianos: la Red tras los hilos de Ananse² y la Fundación Red Elegguá³. Ambas tienen como fin primordial la divulgación del legado cultural material e inmaterial de las culturas afrodescendientes a través de su accionar educativo en los entornos escolares por medio de la Afroetnoeducación y la CEA.

De igual forma, la Red Elegguá concentra su trabajo en el reconocimiento de maestros y maestras como sujetos pedagógicos y políticos que cumplen un papel fundamental en la construcción de la Escuela y en el aporte a sociedades más justas y equitativas. Por ello, es fundamental el trabajo desde la pedagogía, la interdisciplinariedad y el reconocimiento de distintos saberes y experiencias de diferentes actores. Todo esto, aporta al reconocimiento de las culturas negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras en la construcción de nación por medio del fortalecimiento de la C.E.A., la promoción y reivindicación de Derechos Humanos, la investigación y el fortalecimiento organizativo e incidencia en las instituciones educativas del país.

Dentro de los objetivos de la Red se encuentran:

- Fomentar propuestas de educación des-racializada⁴, con perspectiva de género, integral e interseccional en una sociedad culturalmente diversa.
- Contribuir al fortalecimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la Afroetnoeducación y los Estudios Raciales en el país.
- Desarrollar proyectos de investigación en el ámbito social, académico y pedagógico.
- Acompañar el diseño de currículos de la C.E.A., los Estudios Raciales y los Afroetnoeducativos.

2 Ver página web oficial <http://hilosdeananse.blogspot.com.co>

3 Ver página web oficial <http://fundacionredeleggua2.wix.com/red-eleggua#!quienes-somos/cjg9>

4 Una educación des-racioalizada implica quitar del pensamiento el concepto de “razas”, asumiendo la interculturalidad y la diversidad étnica como un hecho natural y una oportunidad en la aulas para aprender de todos los grupos sociales.

- Asesorar la formulación de políticas públicas y acciones afirmativas para comunidades afrodescendientes, negras, raizales y palenqueras.
- Convocar y organizar eventos con el fin de visibilizar los aportes de la cultura afrodescendiente a la sociedad colombiana.
- Elaborar y publicar textos referentes a los Estudios Afrodescendientes y Estudios Raciales, así como los de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y Afroetnoeducación.
- Capacitar, asesorar y sensibilizar a las comunidades afrodescendientes en los procesos de organización comunitaria como en el marco jurídico colombiano.
- Fomentar programas de educación, participación y defensa de los Derechos Humanos de los afrodescendientes con perspectiva de género e interseccionalidad.
- Promover campañas en los medios de comunicación con el objetivo de reducir el racismo y la discriminación racial.

Actualmente, la Red Elegguá está enfocada en dos estrategias; una de formación y otra de intervención. La primera, dirigida al Certificado en Estudios Afrolatinoamericanos (2020-2021) del instituto Afro-Latin American Research Institute at the Hutchins Center de la Universidad de Harvard, donde nos formamos para asumir teórica y pedagógicamente los desafíos de los Estudios Escolares Afrocolombianos en diálogo con experiencias de toda Latinoamérica. La segunda estrategia hace alusión a una iniciativa apoyada por City Foundation que busca apoyar económica y logísticamente proyectos de intervención en comunidades afrodescendientes del país. Estas intervenciones, en el caso del municipio de Morales, Cauca, buscan ampliar el desarrollo económico, social, político, cultural y educativo de esta población que ha sido flanco de problemas relacionados con cultivos ilícitos, conflicto armado interno y asesinato de líderes sociales.

Resultados y conclusiones

Después de más de dos décadas de trabajo, el balance es positivo, a pesar de las dificultades, ya que fruto de estos procesos que lidera la Red

Elegguá, se han desarrollado encuentros de socialización de experiencias e investigaciones en torno a los Estudios Escolares Afrocolombianos y productos de carácter académico, bibliográfico, didáctico, lúdico, evaluativo, curricular y virtual, entre otros.

Respecto al primer aspecto sobre la realización y participación en eventos de socialización de experiencias e investigaciones en torno a los Estudios Escolares Afrocolombianos, la Red Elegguá, año tras año, ha liderado espacios de reflexión pedagógica como seminarios de formación, paneles de debates académicos, como África en la Escuela, entre otros; también a partir de la socialización de experiencias educativas e investigaciones sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la Etnoeducación afrocolombiana, con el propósito de hacer balances, retos y perspectivas desde los Estudios Afrocolombianos en la educación. De igual forma, se han originado textos de literatura infantil, cuentos y novelas; cartillas pedagógicas para todos los grados de preescolar, básica y media; capítulos de libros individuales y colectivos sobre resultados de investigaciones e innovaciones educativas; y artículos en revistas nacionales e internacionales sobre los Estudios Escolares Afrocolombianos desde la Etnoeducación Afrocolombiana y CEA.

Por otro lado, se han propuesto mallas curriculares, competencias y capacidades ciudadanas para la implementación de la CEA en las instituciones educativas de todo el país; también se han creado estrategias pedagógicas y didácticas basadas en el juego y la lúdica para el abordaje de la Cátedra en las aulas de clase. Igualmente, a través de las redes sociales y la utilización de los MASS-MEDIA y las TIC, se han dado a conocer a nivel personal e institucional los procesos que se adelantan de la Cátedra, teniendo como gran aliado a la Secretaría de Educación de Bogotá (2008).

Todo lo anterior redunda en beneficio y soporte de los Estudios Escolares Afrocolombianos con el propósito de colaborar en los fines y propósitos formativos de los entornos educativos; además, los EEA consolidan la visión del maestro y la maestra como investigadores, así como de constructores de comunidades de conocimiento y prácticas que ayudan al mejoramiento de los entornos educativos.

Las dos grandes limitantes para la continuidad de la Red se expresan en términos económicos y la continuidad de sus miembros. La primera

hace alusión a la precariedad en recursos financieros que dificultan su accionar; la segunda, por la movilidad permanente de los integrantes que pone en riesgo la estabilidad del proyecto. Afortunadamente, se han creado estrategias para mitigar estas debilidades como la participación en convocatorias públicas y privadas de proyectos, la realización de actividades pro-fondos, alianzas con otras organizaciones, la comunicación permanente con los miembros de la Red a través de redes sociales y el manejo de las TIC.

Sin embargo, los retos son grandes y apremiantes, dentro de los cuales está el fomentar más espacios de encuentro con experiencias etnoeducativas afrocolombianas y de la C.E.A., con el propósito de que los docentes expongan sus trabajos, dialoguen con otros maestros y maestras y exista retroalimentación de saberes.

De esta manera, se permitirá no sólo el reconocimiento de las prácticas educativas que vienen adelantando maestros y maestras en sus territorios, sino también el contacto y la comunicación con otros afroetnoeducadores que estén implementando la CEA, lo cual permitirá el intercambio de saberes y experiencias que ayudarán a mejorar las prácticas pedagógicas y la implementación de los Estudios Escolares Afrocolombianos en los diversos escenarios educativos. También se busca realizar más investigaciones disciplinares, étnicas, interdisciplinarias e interinstitucionales por parte de la Red, desde diferentes enfoques, tipologías, metodologías de la investigación, que permitan visibilizar el trabajo histórico y situado que han venido realizando las comunidades negras, raizales, afrocolombianas y palenqueras en diferentes escenarios del país y ámbitos académicos.

Referencias

- Cárdenas, R. (2010). Trayectorias de negritud: disputas sobre las definiciones contingentes de lo negro en América Latina. *Tabula Rasa*, 13, pp. 147-189.
- Díaz, E. (2015). Reflexiones pedagógicas sobre la formación de docentes en los estudios escolares afrocolombianos. *Revista Colombiana de Educación*, 69, pp.185-203.
- Díaz, E., & otros. (2015). *IDEP RED: Fundamentación conceptual del*

trabajo en red como estrategia de cualificación de maestros y maestras.
Bogotá: Unicafam.

Maya, A. (2009). Racismo institucional, violencia y políticas culturales. Legados coloniales y políticas de la diferencia en Colombia. *Historia Crítica*, (), pp. 218-245. Obtenido desde: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81112369012>

Secretaria de Educación de Bogota. (2008). *Bogotá Afrocolombiana*. Bogotá: Secretaria de Educación de Bogota.

Secretaría de Educación del Distrito. (2018). *Lineamientos de política de educación inclusiva*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.

Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Pedagogías colectivas para la paz: tejido de esperanzas de maestras y maestros de la Red Chisua

Tadiana Guadalupe Escorcía Romero¹

Ana Brizet Ramírez-Cabanzo²

Red Chisua

Resumen

Este texto relata la apuesta de un colectivo de maestros y maestras de la red CHISUA de distintas instituciones educativas -desde ciclo inicial, básica, media, superior- y una casa de pensamiento de Bogotá y Medellín, quienes encuentran en sus contextos escolares narrativas donde la violencia se ha presentado de diversas maneras. A partir de una investigación cualitativa, fundamentada desde la cartografía social y la construcción comunitaria y horizontal, se posibilita el desaprendizaje de las distintas violencias para construir pedagogías colectivas por la

1 Normalista, Licenciada en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano, Universidad El Bosque. Magíster en Estudios en Infancias, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Antioquia. Docente de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad El Bosque. Coordinadora de la red CHISUA; ganadora en 2 ocasiones del Premio de investigación IDEP y del Premio a la Excelencia educativa FIDAL ; y Premio a la investigación en primera infancia Martha Arango, entre otros.

2 Licenciada en Básica Primaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Docente y Coordinadora de la Licenciatura en Educación Infantil – Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Coordinadora Red Chisua, colectivo latinoamericano de maestras y maestros investigadores. Ganadora del Premio del IDEP en 3 versiones: 2008, 2012 y 2018 en la categoría de Investigación.

paz, basadas en ambientes de reconciliación y reparación simbólica. Lo anterior posibilita no solo constituir los contextos en ambientes cultores de paz, sino componer un nudo de educadores que fortalece las acciones y el saber pedagógico como apuesta de formación epistémica y política.

Palabras clave: memoria histórica, pedagogías colectivas para la paz, cátedra de paz, narrativas, ecologías violentas, Red Chisua.

Hilos de esta historia

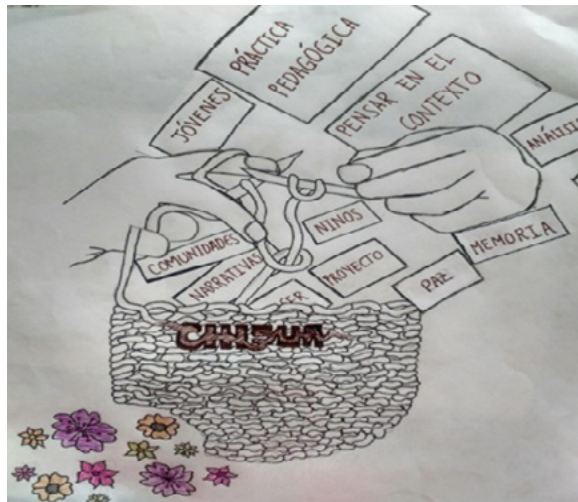
CHISUA, vocablo muisca que significa mochila, es el nombre que representa a la red de maestros y maestras investigadores al contener saberes, experiencias, prácticas y construcciones comunitarias desde aquellas apuestas nacidas en los territorios escolares frente a las infancias, juventudes y comunidades; busca crear “otra” escuela, pertinente y cercana. En ella convergen nudos como estructura que estrecha ideas y sentires; por ende, enlaza las propuestas e intereses nacidos en las apuestas de innovación e investigación de los contextos escolares. Una de estas es Memorias de Paz, que en el 2019 hila 19 experiencias desde ciclo inicial hasta la educación media y una casa de pensamiento intercultural en Bogotá; agiganta su tejido en el 2020, con experiencias de educación superior desde las Licenciaturas en Educación Infantil de algunas universidades, así como 3 experiencias más; una de Antioquia y dos de otras IED.

En ese sentido, ser mochila desde este nudo, surge tras encontrar en las experiencias diversas manifestaciones de violencias que se presentaban en los escenarios escolares y prácticas pedagógicas, que a partir de las narrativas permitían divisar cómo esas manifestaciones podían desaprenderse para dar paso a la construcción colectiva de pedagogías por la paz. Este texto busca ser una memoria que “escarmena”³ la lana de manera permanente, para estirar los fragmentos y encontrar la fibra de un saber comunitario, que enunciará un contexto problémico del cual emana una pregunta guía y propósitos para el inicio del tejer desde sustentos epistemológicos y metodológicos que soportan la construcción de esta apuesta.

3 Proceso en el que las tejedoras estiran los fragmentos de la lana separando las fibras hasta obtener el hilo del grosor deseado.

Así, se muestran aquellos resultados de las acciones que se han venido construyendo, y su relación con los territorios escolares como escuelas cultoras de paz, donde el maestro y maestra en red posibilitan alimentar pedagogías por la paz. De ahí que el logo que nos representa como tinaja, contiene hilos trenzados y manos tejedoras que evidencian, que si bien los conflictos han sido parte del recorrido de muchos contextos escolares, también sus saberes ancestrales, prácticas, rituales, sonoridades por el buen vivir y el trabajo en comunidad, son semilla para la construcción de la paz desde ambientes de reconciliación y reparación simbólica. Por su parte, las flores del logo, nos recuerdan a quienes han sido invisibles de muchas formas, para que desde ese germinar en colectividad, trencen la esperanza en cada territorio.

Figura 1. Logo de la experiencia.



En consecuencia, cada experiencia desde su singularidad se agencia como vector para el reconocimiento ético y político del otro, la mirada al conflicto, la convivencia, la formación de sujetos sentipensantes, y la promoción de una ciudadanía consciente a partir de los múltiples lenguajes de la cultura popular, el mundo escolarizado, la ciudad, las organizaciones y los colectivos de base. Este escenario fecunda un diálogo de saberes que nos enseña a “aprender críticamente” desde la valía de lo que cada educador fomenta con las poblaciones donde interactúa. Así las cosas, los hilos que constituyen este tejido son:

Tabla1. Pedagogías colectivas para la paz

NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	INSTITUCIÓN	LÍDERES PEDAGÓGICOS
Narrativas infantiles de paz: un espacio vital de encuentros	IED República de Panamá	Nidia Cristina Martínez
Del revés al encuentro. SA-VI-A El buen vivir en el JAS	IED José Asunción Silva	Tadiana Guadalupe Escorcía Romero, Flor Elisa Ropero, Jhobana Villamil
Kipuy: narrativas del buen vivir	IED La Gaitana	Mónica Yasmin Cuineme
CreaTIC: centro de medios escolar aurorista	IED La Aurora	Karen Andrea Martínez
Construcción de luchas por la memoria	IED República de Colombia	Jenny Cárdenas
Sujetos sentipensantes que deconstruyen violencias	IED Fernando Soto Aparicio	María Helena Ramírez Cabanzo
La artesanía de la palabra infantil: niños y niñas empoderados que piensan críticamente el entorno	IED Ramón de Zubiría	Karen Johanna Ruiz
Orality y Memoria: forjando identidades por el territorio en niños y niñas	IED María Mercedes Carranza	Marcela Díaz Becerra
Club Natura Paz	IED La Joya	Andrea Campos de la Roche
Prosumidores históricos construyendo memoria	IED Cundinamarca	Diego Alexis Rojas y Edwin Alberto Bolaños
Intersubjetividades a través de diarios personales, una herramienta para leer y escribir memoria histórica	IED Colegio Carlos Albán Holguín	Carlos Martínez Pacheco
Memorias, Escuela y Resistencias: un ejercicio desde el pensar, sentir e imaginar	IED Brisas del Diamante	José Joaquín Vargas Camacho
Pedagogías en familia para reconstruir territorio	Casa de Pensamiento Intercultural Shinyac	Aura Milena Chindoy Jamioy

Secuoyas: enredados con nuestras raíces	Colegio Próspero Pinzón IED	Jonathan Eduardo Ruiz, Hermann Pava Beltrán, Inés del Rosario Muñoz de la Rosa, René Ramos Suárez
Tipologías y distopías narrativas: navegando por el pensamiento crítico del sur	Colegio Ciudad Bolívar Argentina IED	Karina Díaz López Stefanie Romero Lozano
Corpografías de paz	Colegio ITI Francisco José de Caldas	Zulma Giovanna Delgado Ríos
Botiquín Verde	Colegio INEM Kennedy	Edith Constanza Negrete Soler, Elsa Patricia Parra
Astronomía Ancestral	Escuela Normal Superior Distrital María Montessori	Jaime Álvarez López
Investigando ¡Gestamos Cultura de Paz: ¡TIC-TAC-TEP! 2012 - 2019	IED República de Colombia	Ana Brizet Ramírez-Cabanzo
Contando historias-sanando corazones-Costurero de la memoria	Universidad El Bosque	Tadiana Escorcía Romero y Myrian Cortés de Casallas
"Andando Ando" Memorias de Paz Itagi Antioquia	IE Simón Bolívar	Alfonso León Restrepo Celis
Estrategia de Enseñanza Agenda del Conocimiento: Andando ando, Memorias de Paz. Mirarte. Meterse en la Piel "Voces".	IE Simón Bolívar	Luisa Elvira Estrada Palomino
Proyecto de Vida y Cultura de Paz	Colegio Paulo VI IED	Diana Marcela Méndez Gómez
La lectura como mediadora del reconocimiento y expresión de emociones en la primera infancia	Colegio Gonzalo Arango IED	Lina Fernanda Sánchez Cancino

Horizonte de problematización

Familias e infancias han atravesado el dolor del destierro, la vulneración de sus derechos fundamentales, así como obstáculos sociales y culturales al atravesar el conflicto en sus diversas manifestaciones, lo que les ha

obligado a dejar sus territorios para sobrevivir, llegar a otros y enfrentarse a contextos completamente distintos. La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), caracterizó algunas de las afectaciones que sufren infantes y jóvenes, como el maltrato y abandono por parte de quienes los cuidan: familiares, amigos, vecinos, y el mismo Estado; esto se evidencia en los confinamientos, ataques, pérdida del territorio, entre otros. A esto se suma la debilidad en los programas y legislaciones, lo que los constituye en ciudadanos invisibles para el Estado, la sociedad y los programas de atención (OEI, 2009). Además, existen situaciones de tipo social e incluso escolar donde se desconoce su cultura, a partir de etiquetamientos, invisibilizaciones, palabras que enuncian y marcan la diferencia como un problema, lo que lleva al desarraigo de las comunidades, a la pérdida de lo construido, dejando en riesgo su identidad y riquezas culturales.

Para infantes y jóvenes, estar inmersos en esas situaciones, además de ambientes escolares homogeneizantes o currículos que se alejan de sus intereses e identidades, incrementa los factores de riesgo que desencadenan consumo de drogas o delincuencia, situaciones de trabajo, delito y explotación infantil, así como vivencias de calle, en un panorama de inequidad social que niega su condición humana, al menos en lo que respecta a su cuidado, protección, educación y garantía de derechos (Carli, 1999). De igual manera, el hecho de catalogar sus diferencias como anormales, peligrosas, incivilizadas, en fin, una serie de estereotipos que acallan la voz de niños, niñas, jóvenes y adolescentes.

Lo anterior, se refleja tanto en las instituciones mencionadas como en estudiantes, familias y comunidades, que padecen violencias curriculares, convivenciales, desconocimiento de la diversidad e identidad cultural, prácticas homogeneizantes que terminan por anular al otro y desconocerlo, experiencias de vida marcadas por la violencia de manera física, psicológica, por el olvido, e incluso desde los medios de comunicación. También desconocer la propia historia, la del otro(a) y la de nuestra nación, la no contada en los libros, una memoria que se deja de lado y que en las nuevas generaciones se va desdibujando, acompañada de la pérdida de los saberes ancestrales y de todo el andamiaje de conocimientos que desde tiempo atrás se ha venido gestando por las distintas comunidades. Este árbol de problemas presenta en sus raíces las causas encontradas en las instituciones; su tronco recoge el nudo central, y las ramas, las consecuencias.

Figura 2. Árbol de problemas. Elaboración propia.



Este mapeo genera en el colectivo de maestras y maestros, la necesidad apremiante no sólo de conocer lo que sucede en las historias vitales de familias, estudiantes y comunidad educativa, sino de escucharles desde su ser y junto con ellos, seguir construyendo maneras de desaprender las violencias, a partir de caminos horizontales más alentadores, posibles para unos(as) y otros(as), que los empoderen desde sus particularidades, contextos y experiencias hacia la cultura de paz que todos y todas anhelamos.

De allí surge como problema de investigación la pregunta: ¿De qué manera las infancias, juventudes y comunidades de diversas instituciones educativas a través de sus narrativas, posibilitan el desaprendizaje de las diferentes violencias, para construir culturas de paz basadas en ambientes de reconciliación y reparación simbólica?

El propósito central entonces es promover la construcción de culturas de paz en niños, niñas, jóvenes, adolescentes, como en comunidades de diversas instituciones educativas, a partir de la recuperación de sus narrativas para desaprender las múltiples violencias que han rodeado sus mundos vitales. De manera específica, identificar las diferentes violencias que han rodeado los mundos vitales de niños, niñas, jóvenes y adolescentes de diversas instituciones educativas de la ciudad capital. Igualmente, caracterizar las subjetividades de maestros y maestras que desarrollan experiencias educativas y comunitarias para gestar cultura de paz, así como las violencias que han atravesado su quehacer pedagógico y académico.

Así mismo, promover ejercicios narrativos que permitan en los estudiantes su empoderamiento como sujetos cultores de paz a través del arte del contar, el fortalecimiento de la memoria histórica y los procesos de reconciliación y reparación simbólica en las comunidades. Todo esto, con el fin de reconstruir Pedagogías Colectivas para la Paz desde el pensamiento crítico y la sistematización de diversas experiencias educativas como una oportunidad de transformar las realidades de país.

Tejido epistemológico y conceptual

Memorias históricas y pedagogías colectivas para la paz

Como docentes hemos propuesto descubrir el relato pedagógico que subyace a las experiencias de investigación e innovación que cada uno

adelanta en sus contextos. La interlocución de estos lenguajes lleva a posicionar la polifonía de la solidaridad subjetiva desde las narrativas y la reflexión crítica, ante las ecologías violentas⁴ que atraviesan nuestras realidades, máxime cuando su análisis debe trascender la concepción simplista, homogénea y naturalizante, para situar la complejidad de las formas de violencia sistémica, simbólica, subjetiva y objetiva como lo plantea Zizek (2009).

Así, la violencia se debe pensar en plural y sus diferentes manifestaciones implican modos de reproducción y control social que se relacionan entre sí, lo cual advierte de discursos centrados únicamente en las víctimas, en la polaridad maldad/bondad, o la violencia física, cuando se deja de lado otras maneras invisibles que van en contra de la dignidad humana como el miedo, el terror, la migración, etc. En este sentido, como investigadores sociales hemos de hacer frente a las ecologías violentas aprendidas, según Ortega & Herrera (2012), con Pedagogías Solidarias para la Paz que nos permitan hacer de ella una bitácora de vida (Ortega, 2016). Desde este lugar podemos desaprender las manifestaciones de violencia, para reconocernos en las diferencias y la riqueza cultural de las comunidades.

Desde la Red Chisua proponemos que las “Pedagogías Colectivas para la Paz” se asuman como aquellas pedagogías amparadas en políticas de la esperanza y en saberes que recogen la tradición cultural del país, para apostarle a modos de encuentro y de convivencia más democráticos, pluralistas y dignificantes que le permitan a niños, niñas, jóvenes, adolescentes y familias, reconciliarse, repararse simbólicamente, construir memoria histórica, y formarse como ciudadanos, desde la acción educativa crítica, creativa y colectiva forjada en el entorno escolar, barrial, vecinal y comunitario (Ramírez-Cabanzo, 2019).

Hablar de paz como expresa Lederach, no significa ausencia de guerra, sino hablar de universos simbólicos de no violencia en la cultura cotidiana. Las relaciones agresivas, el no reconocimiento del otro, la destrucción de los recursos, la falta de oportunidades y las situaciones de aniquilación física, social y cultural, exigen que todo el contexto y las comunidades

4 Las ecologías violentas refieren esas formas de relacionamiento basadas en la eliminación y el aniquilamiento del otro que se han venido legitimando por décadas con la política de la muerte en nuestro país a largo de la historia. Para mayor ilustración véase a Ortega & Herrera (2012).

trabajen críticamente para la comprensión y transformación de estas realidades. El cuerpo, la escuela, la familia, el barrio, la vereda, la ciudad, son los primeros escenarios para pensar la paz como el espacio de vivencia de los derechos humanos, la diversidad e interculturalidad, lo que exige dinámicas basadas en la memoria histórica, la reconciliación y la reparación simbólica. Construir culturas de paz, es, por tanto, una invitación para promover nuevas formas de interacción con la naturaleza y los sujetos o, dicho de otro modo, es formar ciudadanos que aprendan a vivir en comunidad (2007).

Hilos del tejido

La cartografía como ejercicio de sistematización, es la estrategia de investigación cualitativa de esta apuesta, que develó críticamente intencionalidades, modos de organización, códigos, discursividades, acciones, bases teóricas, vínculos, creaciones, objetos y todos aquellos insumos que caracterizan el acontecimiento formativo entre sujetos (Ramírez-Cabanzo, 2016). Así, la realidad educativa reconoce los entornos familiares, culturales, escolares, sociales, económicos, comunicativos, estéticos, geográficos, condensados en relatos, árbol de problemas, rejillas, análisis audiovisuales, diarios, dibujos, audios, encuentros, que dan lugar a lecturas situadas y formas de escritura que las problematizan; que puestas en diálogo se hacen praxis, es decir, acción reflexionada.

La cartografía pedagógica explica cómo las experiencias son el resultado de tres elementos: analizar las particularidades de la realidad, leer y documentarse sobre lo tratado, y reflexionar sobre el impacto que genera. En consecuencia, el desarrollo de pensamiento crítico se apoya en las realidades del contexto de niños, niñas, jóvenes y adolescentes para propiciar identidad, que a su vez promueve habilidades comunicativas y socioemocionales que dan lugar a la concertación desde el diálogo horizontal con el contexto familiar, barrial y escolar.

Relatar y plasmar por medio de la cartografía pasa por la curiosidad y por una experiencia intelectual para leer y escribir la propia realidad, con un carácter ético y argumentativo. Las diferentes voces de maestros y maestras nos llevan a asumir, de acuerdo con Feinmann (1998), que la argumentación crítica no se ocupa de refutar o impugnar, sino del significado kantiano y marxista de conocer algo, es decir, de dilucidar sus límites y alcances, de distanciarlo, desenmascararlo e

ir tras sus profundidades y bordes para intentar captar el orden de institucionalidades, discursos, prácticas y agentes que lo constituyen, para su ruptura y subversión, como condición de posibilidad de juicios críticos (Ramírez-Cabanzo, 2019).

Figura 3. Plan de acción. Elaboración propia.



Como plan de acción, el proyecto traza el tejido expreso en la imagen, de manera cíclica, enriquece el proceso al ir y volver, teje y desteje, hila experiencias, propone desde el colectivo Pedagogías por la Paz, tres momentos: hilos en territorio, tejidos en red y tejido de esperanza.

Hilos en territorio:

Iniciativas de cada territorio, es decir, las instituciones educativas que conforman la experiencia identifican las distintas violencias que les han rodeado de manera individual y colectiva. El segundo momento, tejidos en red: los maestros y maestras se encuentran en distintos periodos para socializar hallazgos, reflexionar, tejer la palabra que, como una ruana, abraza y acoge las construcciones, apoya las iniciativas y consolida de manera comunitaria acciones educativas como la sistematización que configura el saber pedagógico y socializaciones en distintos espacios académicos. Y el tejido de esperanza: posibilita la construcción de Pedagogías Colectivas por la Paz, en las que el currículo es situado, interdisciplinario, dialógico e intergeneracional, desde la ancestralidad, los saberes y las prácticas e historias de vida de las comunidades.

Resultados

Uno de los resultados tiene que ver con la sistematización que maestros y maestras han emprendido y fortalecido para recuperar los sentidos de pensar las experiencias y así instalar preguntas, reflexiones y discusiones que llevan al descubrimiento de horizontes de problematización y, por tanto, se constituyan en un devenir permanente de subjetivación y de praxis. Al entrar en diálogo con las experiencias, están emergiendo dinámicas que inventan Cultura de Paz a partir de la transversalidad y la interdisciplinariedad que permita el reconocimiento ético y político del otro.

Como educadores(as) comprendemos que nos debemos a la responsabilidad de promover una ciudadanía consciente que articule los múltiples lenguajes de la cultura popular, los colectivos infantiles, juveniles, indígenas, afrodescendientes, rurales, entre otros, con la escuela, la ciudad y las organizaciones de base, para aprender a convivir en la diversidad que nos constituye y a pensarnos crítica e interculturalmente como sujetos.

La creación de narrativas audiovisuales, gráficas, corporales, sonoras, mediadas por las tecnologías digitales y convencionales, son algunos de los dispositivos a través de los cuales se están desaprendiendo las ecologías de las violencias que se naturalizan en los ámbitos familiares, locales y globales que a diario habitamos. Conectar el acontecimiento educativo con las realidades de país para formar a infantes, jóvenes y familias desde “pedagogías de la memoria” (Ortega & Herrera, 2012) y pedagogías para la paz, nos inscribe en el sentido político de procesos educativos para la transformación social y cultural de nuestra historia.

Otro de los resultados tiene que ver con la comprensión de la narración y sistematización de experiencias, como claves que propician que el maestro sea un sujeto colectivo que posiciona su intelectualidad como un acto sensible y epistémico desde el cual articula los escenarios vitales de las comunidades como punto de partida de su quehacer. Así, los educadores(as) apuestan a la creatividad social y pedagógica deliberada en cada uno de sus contextos como proyecto de sociedad para trabajar incansablemente por una educación más humana y solidaria.

Discusión de resultados

Uno de los mayores retos que enfrentamos como sociedad en el tiempo presente es gestar Cultura de Paz; por ello, se hace relevante que los debates pedagógicos estén a tono con la consolidación de escenarios propicios que permitan reflexionar y materializar una “Colombia en paz”, como derecho y deber constitucional consagrado en la Carta Magna de 1991, a decir de Ramírez-Cabanzo (2019). Desde la Red Chisua consideramos que la Cátedra de Paz reglamentada en la Ley 1732 de 2014 debe ser un ejercicio constante que trascienda los espacios académicos y curriculares del área de Ciencias Sociales, pues la paz es una construcción de aprendizajes del orden epistemológico, político, pedagógico y didáctico inscritos en una perspectiva de la pedagogía crítica en diálogo con la educación popular, la historia reciente, las políticas de la memoria, las narrativas testimoniales y la filosofía de la educación (Ortega, 2016, p. 10).

Este panorama nos interroga e inscribe como maestros en procesos formativos que impliquen la lectura crítica de las realidades de país, que atravesadas por múltiples violencias han vulnerado sistemáticamente la dignidad humana y, por lo tanto, nuestro trabajo es el “aprender a vivir” en el respeto a la diferencia que nos constituye. De ahí que las experiencias que dialogan en el proyecto Memorias de Paz, le apuesten a la creación de una pedagogía social que promueva los valores constitucionales que fundan la reconciliación, en relación con los hechos acaecidos en la verdad histórica (Ley 1448 de 2011, Capítulo. X, Art. 149, núm. e), como una de las garantías de no repetición de la historia de la Violencia Política en Colombia, derecho fundamental de aprendizaje para todos los niños, niñas, jóvenes, adolescentes y comunidades.

Se observa entonces que todas las experiencias persiguen la construcción de la Memoria Histórica y el ejercicio de la ciudadanía, para promover una Cultura de Paz basada en ambientes de discusión y apropiación de la historia del tiempo presente, que a decir de Torres (2016) “es la comprensión del saber histórico, en clave de la interpretación dinámica de las temporalidades de una sociedad” (pp. 265), en donde niños, niñas, jóvenes y familias se asumen desde sus historias de vida para desaprender las violencias causadas por el desplazamiento forzado, la pobreza estructural y las diferentes formas de exclusión.

Conclusiones

Cuando los maestros y maestras se proponen construir culturas de paz en niños, niñas, jóvenes y comunidades de diversas instituciones educativas, la recuperación de las narrativas de sus historias de vida se hace vital para desaprender las múltiples violencias que han rodeado sus realidades y que se instalan en los circuitos del capitalismo informacional, las dinámicas avasalladoras del mercado y la política de la aniquilación simbólica y material del otro.

Este proyecto ha permitido identificar que las violencias son múltiples y aprendidas en la cotidianidad a partir de actos discursivos y prácticas que niegan al otro; dar cuenta de ello ha implicado que maestras y maestros generen experiencias creativas para gestar culturas de paz desde procesos críticos ambientales, artísticos y socioculturales, que fortalecen no sólo la Memoria Histórica, sino que propician currículos vivos de reconciliación, reparación simbólica y ciudadanía en las comunidades; a partir del trabajo en red denominamos a este entramado: Pedagogías Colectivas para la Paz (Ramírez-Cabanzo, 2019).

Finalmente, es importante mencionar que este tejido de esperanzas que maestras y maestros de la Red Chisua proponen, sitúa la formación de niños, niñas, jóvenes y adolescentes en el lienzo que se hila entre emoción, lenguaje, educación y política, que a decir de Maturana (1992), son los elementos claves para “aprender a vivir en democracia”, objetivo misional que da sentido al acontecimiento educativo y por tanto a la mayor humanidad posible.

Referencias

- Carli, S. (1999). *La infancia como construcción social. De la familia a la escuela. Infancia, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Ediciones Santillana.
- Congreso de Colombia (10 de junio de 2011) Ley 1448 Ley de medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno en Colombia. [Ley 1448 de 2011] DO: gov.co Obtenido desde: <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf>.
- Congreso de Colombia (1 de septiembre de 2014) Ley 1732 Cátedra de Paz [Ley 1732 de 2014] DO: Sistema Único de Información Normativa. Obtenido desde :<http://www.suinjuriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1687408>.
- Feinmann, J.P. (1998). *La sangre derramada. Ensayo sobre la violencia política*. Buenos Aires: Ariel.
- Lederach, JP. (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bilbao-Guernik: Bakeak Gernika Gogoratu.
- Maturana, H. (1992). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Centro de Educación del Desarrollo (CEO)*. 5ta. Edición. Santiago de Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas.
- Ortega, P. (2016). *Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, P., & Herrera, M. (2012). Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (62), pp.89–115. Obtenido desde :<http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a06.pdf>.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2009). *Colombia Huellas del Conflicto en la Primera Infancia*. Colombia: Panamericana Formas e Impresos.

- Ramírez-Cabanzo, A. (2016). La cartografía pedagógica: un lente para investigar las experiencias educativas. *Revista Internacional MAGISTERIO. Educación y Pedagogía*. No. 82, pp. 48 -52.
- Ramírez-Cabanzo, A. (2019). Investigando ¡Gestamos Cultura de Paz! TIC-TAC-TEP. *En Premio a la Investigación e Innovación Educativa. Experiencias 2018*. Serie Premio N. 3, pp. 131 – 147. Colombia: Subdirección Imprenta Distrital.
- Torres, I. (2016). Pedagogías de la memoria y la enseñanza de la historia para la construcción de una conciencia histórica. *En Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Villafañe, G. y Herrera, M. (2014). Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria. *Nómadas*, 41, pp. 148-165.

IV. Inclusión educativa

Experiencias de apropiación: narrativas de maestras desde la inclusión

María Margarita Gutiérrez Rueda¹
Red HYNITIBA

Resumen

Este artículo se propone comprender las experiencias de las maestras-mujeres², en relación a las propuestas de inclusión educativa teniendo en cuenta tres categorías: apropiación, experiencias e historias de vida.

Palabras clave: maestras, apropiación, experiencias, historias de vida, inclusión educativa.

Introducción

La revisión de investigaciones sobre la inclusión educativa muestra que se sigue analizando la política, las prácticas pedagógicas y lo que falta por realizar en la escuela por parte de los maestros y maestras. Lo que se propone en este texto es acercarse y comprender los relatos de las maestras en relación a las propuestas de inclusión educativa

1 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente, Doctoranda en el Doctorado Interinstitucional de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Maestra en el colegio La Felicidad y miembro de la red HYNITIBA de maestros y maestras de Fontibón.

2 Se ha entendido el ser maestra como una extensión del trabajo como cuidadora y madre, relegando la capacidad de la mujer como portadora de conocimiento, como alguien que escogió formarse no sólo para perpetuar ideas de discurso patriarcal, sino por el contrario para proponer desde su propia mirada y contexto. Para ampliar información consultar Fernández Enguita (2001) *Educación en tiempos Inciertos*.

teniendo en cuenta tres categorías: apropiación, experiencias e historias de vida. El presente artículo se organiza en cuatro momentos; el primero, acercamiento al término de inclusión educativa en relación a la discapacidad. ; el segundo, revisión de la categoría de apropiación, continuando con la revisión de las categorías de historias de vida y experiencia, para finalmente, proponer una reflexión que permita tejer las categorías conceptuales desde la historia de vida (mirada) de las propias maestras.

Acercamientos a la inclusión educativa

La Declaración de “Educación para Todos” (1990) es el marco de referencia para que muchos países en América Latina, incluyendo Colombia, se hayan propuesto bajar los índices de desescolarización e inequidad en el acceso a la educación. La comprensión del término de inclusión educativa puede darse en diálogo con su contrario- exclusión educativa- señalado por la Red Latinoamericana por la Educación Reduca (2017) como: “...los niños, niñas y adolescentes pertenecientes a los estratos socioeconómicos más bajos, a poblaciones inmigrantes, afrodescendiente, indígenas, de contexto rural, o en zonas de conflicto armado, son expulsados del sistema educativo o no logran los aprendizajes esperados” (p.4).

Este abordaje, mucho más amplio dentro de la comprensión del término, permite una lectura que desborda lo usualmente entendido dentro de la inclusión educativa, que suele referir únicamente a las personas con discapacidad. Así, se tiene una mirada amplia sobre este término, pero a su vez, es necesario delimitar el alcance del presente artículo, que tomará la discapacidad dentro del gran universo que advierte la inclusión educativa, pues se reconocen las diferentes comunidades y poblaciones que necesitan de una respuesta en el sistema escolar.

En Colombia hablamos de inclusión educativa, pero tal como la conocemos a la fecha, no es como ha sido reconocida a lo largo de la historia. Muchas veces se llegaba a considerar el *infanticidio* para descargar a la familia de ese “pecado” con el que se le había castigado. Agustina Palacios (2008) refiere que en la Edad Media la respuesta que se otorgó a las personas con discapacidad fue la marginación, ya que se les incluía dentro del grupo de los pobres y marginados. Podemos entonces imaginarnos que la educación no era contemplada para estas

personas y la respuesta que se establece desde sus inicios es la exclusión de estos grupos en todos los escenarios posibles.

Más adelante, según Jiménez (2002), el modelo desde el cual se atendió a las personas con discapacidad es el modelo médico, donde la discapacidad es considerada como una enfermedad o “ausencia de salud”, utilizando términos alusivos como inválido, subnormal, lisiado. Alrededor del siglo XVII se empieza a desarrollar la escuela especial para personas con discapacidad. Según Dussan (2011), en Francia, en el año 1828, se abren las primeras escuelas de atención a “deficientes”. Se sigue atendiendo a las personas con discapacidad desde una mirada médica donde hay algo que curar.

A partir de 1917 inicia la obligatoriedad de la escolarización elemental en Europa y se empieza a señalar por parte de los maestros y las maestras la heterogeneidad en las aulas de clases, pues asistían niños y niñas con diferentes dificultades en el aprendizaje. Es así que se crean las aulas especiales en las escuelas ordinarias dando paso a la educación especial. Esta propuesta permitió que se diseñaran programas de enseñanza específicos para niños y niñas con discapacidad, además que se crearan materiales y estrategias que facilitaran su aprendizaje. A su vez, este tipo de enseñanza fue cuestionada ya que seguía segregando a las personas con discapacidad a un espacio en específico y la sociedad en general continuaba con prácticas de discriminación y exclusión frente a estas.

En 1978 aparece el “Informe Warnock” , que habla de *normalización*, pero no desde la postura de convertir a una persona con Necesidades Educativas Especiales en alguien “normal”, sino en aceptarlo como es, y ofrecer los servicios para que pueda cumplir sus necesidades teniendo en cuenta que tiene los mismos derechos que los demás; algo que se denominaría *educación integradora*.

Posteriormente, se dan una serie de eventos internacionales que discuten la importancia sobre el derecho a la educación; en el año 1990 en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos en Jomtiem, Tailandia, delegados de 155 países y 150 representantes de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, se reunieron para impulsar la iniciativa de dar educación básica de calidad a los niños y reducir la tasa de analfabetismo a finales del decenio. Luego se realiza la Declaración de Salamanca en el año 1994 donde se señala: “los sistemas educativos

deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades” (p. 7).

Según estas declaraciones, el compromiso con la educación para todos y todas se establece como una prioridad mundial, que de la mano con el derecho a la educación requiere del compromiso de los Estados para cumplir las metas propuestas, pero no sólo es una apuesta política sino de transformación educativa. Es así que en el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal (2000): “En lugar de centrarse en preparar a los niños a adecuarse a las escuelas existentes, el nuevo enfoque apunta a preparar a las escuelas de modo que puedan deliberadamente llegar a todos los niños” (p.18). Se insta a las escuelas a tener un papel definitivo para alcanzar los objetivos propuestos, siendo el de “adecuación” el objetivo que permitirá la transformación de su propio sistema.

A partir de lo anterior, la apuesta por una educación inclusiva se reafirma en la “Educación para todos”. No es el sujeto quien debe realizar cambios en lo propio de su condición, sino el contexto, el que debe ofrecer alternativas para el cumplimiento pleno de derechos. Booth y Ainscow (2000) refieren al respecto: “La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (p.6). De esta manera, las escuelas inclusivas permitirán el desarrollo y participación no solo de las personas con discapacidad, sino de los diversos grupos sociales que también necesitan de una respuesta efectiva a sus propias necesidades.

El camino conceptual para llegar a la inclusión es arduo, no sólo por lo que significa el reconocimiento en derechos sino por las acciones que los colectivos de personas con discapacidad han realizado para que sean reconocidos en una sociedad como ciudadanos. En la escuela también han surgido cambios pues la normatividad sustenta la educación inclusiva como uno de sus objetivos primordiales. Ahora bien, la realidad es otra y es necesario poder entender la mirada de las maestras frente a la educación inclusiva en el ejercicio propio de la enseñanza.

Desde allí, al realizar un análisis de algunas tesis doctorales cuyo objetivo fuera indagar por la educación inclusiva desde la mirada de los maestros y maestras, se halló que en Colombia hay muy pocos trabajos investigativos

de este tipo; la mayoría de propuestas de investigación se centran en España, Brasil, Argentina y Chile. Una de estas pocas investigaciones es la de Irma Alicia Flores Hinojos, maestra del distrito, quien desarrolló su investigación doctoral: *Los vínculos en la educación inclusiva: el caso del colegio república bolivariana de Venezuela I.E.D. Bogotá-Colombia*, en el año 2016. En este trabajo menciona que en la institución ha sido un reto poner en acción los planteamientos de la educación inclusiva debido a procesos curriculares, administrativos y pedagógicos, además de las relaciones entre los diferentes actores de la comunidad educativa para lograr tal acción.

La autora señala que comprender lo que viven los maestros y maestras es tan importante, ya que si la política se establece desde escenarios descontextualizados de lo que pasa en las comunidades educativas, sucede lo que hoy en día encontramos: maestros y maestras que se enfrentan a explorar, enseñar e innovar desde la acción propia, en tanto que la política educativa se queda corta frente a lo que pasa al interior del aula. Flores cita al respecto los planteamientos de Schvarstein (1999) que desde la perspectiva de la propuesta de la psicología social de Pichon Riviere, se plantea la importancia de comprender los vínculos en el ámbito de las organizaciones, grupos y comunidades:

“Esta comprensión permite operar sobre los comportamientos de los sujetos en el marco de sus organigramas, sus normas y procedimientos, sus sistemas y su cultura, de los procesos a través de los cuales se toman decisiones respecto a quién es responsable sobre ciertas funciones y la asunción de roles.” (citado por Flores, 1999, p. 81).

Otra investigación por mencionar es *La transformación del contexto escolar hacia una educación inclusiva* (Sánchez Sánchez, 2016) cuyo carácter metodológico de investigación acción- educativa tiene en cuenta las voces de los docentes, los relatos de los estudiantes y la observación de los ambientes escolares. A su vez, parte de la necesidad de propiciar cambios estructurales en la organización y en la cultura escolar de los centros educativos regulares para generar procesos, condiciones y ambientes escolares inclusivos que favorezcan la participación, el aprendizaje y la progresión en el sistema escolar de niños, niñas, jóvenes y adolescentes con necesidades específicas de apoyo educativo. Además, retoma conceptos teóricos como el *movimiento de mejora escolar* y la mejora de la eficacia escolar citados por Murillo, Stoll y Fink, así como el concepto de cultura escolar.

Camino de apropiación

Los procesos educativos permiten ser leídos desde varias perspectivas teóricas, pero en el diálogo de la actividad diaria de enseñanza, existe un “hacer”, una transformación, un proceso que realizan las maestras frente a las realidades cotidianas en la escuela. Es desde allí que la antropóloga Elsie Rockwell, retoma el *concepto de apropiación* de Chartier: “La apropiación tal como la entendemos nosotros apunta a una historia social de usos e interpretaciones, relacionados con sus determinaciones fundamentales e inscritos en las prácticas específicas que los producen” (Rockwell, 1992, p. 51).

Es decir, propone un uso plural y entendimientos diversos en la *apropiación*, donde la diversidad cultural no significa equivalencias; más bien sitúa la apropiación cultural dentro de “los conflictos sociales que ocurren en torno a clasificación, jerarquización, consagración y descalificación de los bienes culturales” (Chartier, 1993). A su vez, Rockwell considera que la *apropiación* ocurre dentro de situaciones sociales particulares, en tanto que los recursos son tomados y utilizados por los grupos dominantes o las clases populares.

La *apropiación*, según Rockwell, tiene varias interpretaciones según la perspectiva desde la que se aborde. En el paradigma de la reproducción, la apropiación hace alusión a la concentración de capital simbólico por parte de los grupos dominantes. Pero desde otros esquemas conceptuales la apropiación puede darse desde otros sectores sociales. El término también refiere a la acción de las personas que toman posesión de los recursos, las oportunidades y los utilizan. “A diferencia del término producción, la *apropiación* simultáneamente confiere el sentido de naturaleza activa/transformadora de la acción humana y el carácter restrictivo/ habilitante propio de la cultura” (Rockwell, 1992, p. 141).

El concepto de *apropiación* también ha sido utilizado en Colombia para estudiar el tránsito de las ideas sobre la educación desde otros países y la llegada de la Escuela Nueva o Activa al país. El grupo de historia de la práctica pedagógica en Colombia conformado por los profesores Sáenz, Saldarriaga y Ospina han investigado sobre la educación desde la propuesta de las rejillas de apropiación; Rafael Ríos Beltrán (2006) refiere en su tesis doctoral:

“Entendemos por rejilla de apropiación, como una noción metodológica que permite hacer visible los filtros o las aberturas por medio de las cuales, de manera estratégica y selectiva, se apropiaron en el país los discursos o prácticas denominadas: modernas. Estas rejillas o filtros estratégicos de naturaleza política, religiosa y filosófica funcionaron como un colador que permitía a los políticos, comunidades religiosas cristianas y católicas, e intelectuales reformadores en Colombia seleccionar y excluir algunos aspectos de la modernidad, de acuerdo a sus intereses” (pp. 135-136).

Las rejillas de apropiación según Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) comprendían en el caso de la Escuela Nueva cuatro aspectos; desconfianza en el pueblo, desconfianza en el individuo, censura eclesiástica y fines políticos. Era una forma de revisar minuciosamente lo que se podía o no hablar e incluso enseñar en el país.

En un sentido similar a Sáenz, Saldarriaga y Ospina, la profesora Olga Lucía Zuluaga (1997) refiere que apropiar es: “...para historiar un saber apropiado es necesario tomar un campo de conceptos más amplio que el apropiado, con el fin de localizar los recortes, exclusiones, adecuaciones y amalgamas que conlleva tal proceso de institucionalización de ese saber” (p.15). En este orden de ideas, se pretende revisar la apropiación de las propuestas de inclusión en relación con las experiencias particulares de las maestras, teniendo en cuenta sus experiencias previas y procesos constantes de resignificación.

En relación a la categoría de *apropiación*, en el año 2015 la investigadora Andrea Rossi Cordero en su tesis doctoral: *La apropiación tecnopedagógica en la escuela: un estudio de caso*, refiere el análisis alrededor de la pregunta: ¿Cómo interpreta y cómo construye el maestro su competencia digital en el contexto de apropiación tecnológica que se desarrolla en la escuela? Esta reflexión es abordada desde el enfoque sociocultural y desde una metodología cualitativa donde se realizó una triangulación de los sujetos- maestros, equipo directivo y expertos- para conocer en profundidad las concepciones, actitudes y hábitos docentes vinculados a las nuevas tecnologías en la experiencia de escuelas de primaria. Rossi señala:

“...estudiar la competencia digital en el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de la noción de *‘apropiación’* (Crovi, 2008; Rogoff, 1994; Rockwell, 2005; Surman y Reilly (2005), supone ir más allá de lo técnico en términos de incorporación de las nuevas tecnologías, encaminándose a estudiar los aspectos simbólicos implicados en la actividad pedagógica”. (Rossi, 2015, p.24).

Para esta investigación el estudio de la incorporación de las nuevas tecnologías no es el único propósito, sino el reconocer la importancia de tener en cuenta otros aspectos que rodean dicho ejercicio, como el realizar una lectura de las relaciones que se dan al interior de la escuela para que exista o no dicha incorporación e identificar en qué condiciones se está dando.

Ahora bien, la revisión de la inclusión y la apropiación permite ubicar una discusión alrededor de cómo y desde dónde pensamos los conceptos o categorías. En términos citados por Rockwell:

A la larga es en el enlace entre los trabajos teóricos y empíricos donde se da el largo proceso de precisión y elaboración de un concepto teórico, y con ello se da la posibilidad de “pensar con el concepto y no solo acerca de él”, en palabras de Geertz(1973), es decir, se da la posibilidad de empezar a utilizar el concepto para conocer realidades históricas (Rockwell, 1986, p. 77).

Como menciona el profesor Axel Rojas (2004), es necesario pensar desde dónde se enuncia la inclusión, problematizando a su vez desde quién incluye, a quién se piensa incluir. ¿Se trataría de incluir a los “excluidos” o en garantizar condiciones para el desarrollo de un proyecto educativo desde su propia perspectiva?

Es entonces una situación social particular la inclusión educativa; la normatividad existe, las guías existen, pero las maestras son quienes con esfuerzos enormes realizan procesos de apropiación³ de las propuestas de inclusión.

El yo, el ser maestra y la experiencia

Una vez precisadas estas categorías, se abordan las historias de vida de las maestras, entreviendo las razones que las llevaron al camino de la educación, así como cómo la interpretación y reinterpretación de su profesión. Aviva Avidan (2017) comenta al respecto:

-
- 3 También entendida esta apropiación desde Ricoeur 2001: “la interpretación de un texto se acaba en la interpretación de sí de un sujeto que desde entonces se comprende mejor, se comprende de otra manera o, incluso, comienza a comprenderse” (p. 11). Entonces una maestra que llega a apropiarse de las diversas propuestas de inclusión llega a comprenderse y comprender el espacio mismo donde sucede el proceso a su vez de interpretación.

“La historia de vida explora si los asuntos personales también son de interés público; por lo tanto, ubicar las ‘historias de vida’ dentro del marco de tiempo en el que vivimos y dentro del cual hay un rango de oportunidades para narrar nuestra historia individual como una historia única. Por lo tanto, es importante definir historia de vida dentro de los contextos socioculturales e históricos apropiados” (p. 419).

Lo que permitiría desde la misma narrativa, como señala Bolívar (2002), “interpretar” la lectura de las historias que narran los maestros; los distintos hechos y acciones que suceden no sólo en la práctica pedagógica sino en su vida personal. Según esta lectura, como maestra, señalaría que nuestro trabajo no consiste en que las maestras seamos quienes crían a los niños(as) en la escuela, pues aún persiste la relación de maestra y maternidad; sino que somos las maestras quienes marcan cultural y cognitivamente la diferencia en las vidas de los estudiantes, con quienes diariamente configuramos el contexto propio de la escuela.

En la medida en que el número de mujeres vinculadas a la carrera docente creció, el maternaje⁴ como imagen de la maestra de primaria se extendió a todo el magisterio. Responde esto a una cultura patriarcal que ha confundido lo femenino con la maternidad. (Cárdenas, 1999, pp. 138-139). Se ha entendido el ser maestra como una extensión del trabajo de cuidadora y madre, relegando la capacidad de la mujer como portadora de conocimiento, como alguien que escogió formarse no sólo para perpetuar ideas de discurso patriarcal, sino por el contrario para proponer desde su propia mirada y contexto.

Fernández Enguita refiere en su texto *Educación en tiempos Inciertos* (2001), que la profesión docente, en sus comienzos, estaba destinada para los hombres de origen humilde. Luego, la mujer llega a ser maestra pero subordinada a los hombres, pues era considerada una forma en que la mujer se preparaba para ser madre, siendo la figura maternal para otros niños(as) y ayudando a que el tránsito de la familia a la escuela fuera menos difícil.

Por esto, es importante conocer la propia experiencia de las maestras, el cómo se reconocen en su profesión, y los desplazamientos que señalan en relación a la feminización del trabajo educativo. En cuanto a la

4 Maternaje comprendida como las capacidades de madre: atención y crianza de los hijos.

experiencia, esta no es entendida en esta propuesta como una actividad:

“sólo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y pasivo... Por un lado, el activo, la experiencia es ensayar un sentido que se manifiesta en él termino conexo “experimento”. En el lado pasivo es sufrir o padecer. Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias” (Dewey, 1995, p. 124).

Es entonces en la relación continua entre el mundo y el individuo donde hay transformaciones a partir de la misma *experiencia* que también se transforma. De acuerdo con esto, la experiencia de las maestras cobra vital importancia para lo que se propone, ya que no se habla de hechos anecdóticos aislados, sino que se pensaría que cada maestra apropia las propuestas de inclusión lo que a su vez tendría una incidencia en el trabajo educativo.

En este sentido, para profundizar el concepto de *experiencia* pueden retomarse en el análisis las dimensiones propuestas por Larrosa (2006): principio de exterioridad, principio de transformación y principio de pasión. Al indicar que la experiencia es “*eso que me pasa*”, se propone analizar los tres componentes: eso, me y pasa. Ese “eso” entonces, podemos decir que no depende de mí, no es algo que diga, que dependa de mis ideas o proyectos, es denominado por Larrosa como “principio de alteridad, exterioridad o alienación”. La exterioridad está contenida también en el ex de la experiencia, no hay experiencia sin la aparición de un alguien, algo o de un eso. Continuando con el segundo componente “me”, ocurre un acontecimiento exterior a mí, pero el lugar de la experiencia soy yo. Pensar que el lugar donde ocurre dicho acontecimiento implica que afecta mis representaciones, mis sentimientos, mis proyectos, se denomina principio de transformación, pues ocurren cambios como resultado de la experiencia y a esto se suma el principio de subjetividad entendiendo que es única, particular y subjetiva dicha experiencia en el sujeto (lugar de la experiencia).

Al ser la experiencia “eso que me pasa”, el último componente sería el pasar. Larrosa define experiencia también como un paso, pasaje o recorrido: “...Si la palabra experiencia tiene el ex de lo exterior, tiene también ese per que es un radical indoeuropeo para palabras que tienen que ver con travesía, con pasaje, con camino, con viaje” (Larrosa, 2006, p. 91).

Ese pasaje supone al sujeto un advenimiento de una acción, algo que tendrá que “experimentar” ; en términos etimológicos, ex-periri, que viene de peligro, “padecer una experiencia con algo”. De allí que también se denomine como principio de pasión, ya que el sujeto de la experiencia, en principio, no es un sujeto activo sino un sujeto paciente, pasional.

Teniendo en cuenta lo anterior, ¿*Eso que me pasa* tendría una incidencia puntual en las propuestas de inclusión que las maestras conocen y dirimen diariamente? ¿O eso que me- les pasa a las maestras afecta sólo su condición como profesionales en educación?

Y es que el ser maestra no solo tiene en cuenta los saberes sobre una disciplina en específico, “sino aspectos como la capacidad de empatía, la fe en el propio trabajo o el ejemplo personal... de qué medio cultural proceden y qué concepciones del mundo alimentan” (Fernández, 2001, p. 107). Aunque Fernández no se refiere a las características individuales, en este caso es relevante re- conocer la individualidad, no solo el colectivo, puesto que las maestras tienen una historia personal más allá del gremio docente. No se puede desconocer la historia de cada una de las maestras, y cómo en ellas se vinculan experiencias que fortalecen las prácticas pedagógicas; en este caso, en relación con las propuestas de inclusión.

Los contextos propios de cada maestra son tan distintos que incluso se puede acercar la discusión a la diferencia entre lo rural y lo urbano. Teniendo en cuenta esos contextos, el situar las experiencias de maestras en la ruralidad, exige una revisión de qué se conoce por ruralidad. El profesor Luis López en su artículo *Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional* (2006) señala que lo rural está en contraste con lo urbano, es decir: “la vida en el campo entendida como sinónimo de atraso, de tradición, de localismo”. (p. 139). Se debe problematizar esta concepción ya que no se puede pensar que las maestras en la ruralidad viven dicho estilo de vida. Sería interesante conocer sus posturas y experiencias frente a su ejercicio profesional en las condiciones rurales, y cómo incluso el mismo término de ruralidad se ha venido transformando. Las autoras Quijano y Correa indican:

5 Alusión personal como maestra- investigadora que soy.

“También esas transformaciones en las condiciones de vida rurales pueden vislumbrar una tendencia hacia la búsqueda de un equilibrio entre lo rural y lo urbano, en donde lo rural sea un espacio tan deseable para vivir como lo urbano, en donde lo rural deje de ser asimilado a lo atrasado y las interrelaciones entre ambos espacios sean benéficas para los dos.” (2004, p. 150).

Se han realizado estudios sobre las nuevas ruralidades, ya que el campo ha desarrollado con la ciudad nuevas y distintas relaciones, lo que ha generado cambios importantes en su propia dinámica. La profesora Edelmira Pérez Correa (2004) propone una revisión de lo rural y lo urbano atendiendo a las dinámicas y sentidos que se establecen entre ambos espacios. Los autores Martínez y Bustos (2011) realizaron un estudio en relación a la atención que se da a las escuelas rurales en el contexto español, refiriendo que incluso se debe analizar el impacto de la globalización en lo rural y en las escuelas.

Esta atención especial al contexto urbano y rural se anuda directamente con lo narrativo, en virtud que como indica Goodson (2017) “las historias de vida solo se construyen en una circunstancia histórica específica y condiciones culturales –estas tienen que obtenerse en nuestra comprensión metodológica” (p. 37). La interpretación de los relatos de las maestras y de sus historias de vida no puede abstraerse del contexto propio en el que la mujer-maestra vive no solo la escuela, sino develando otras relaciones con los distintos espacios que rodean su vida.

De acuerdo con la apropiación, la experiencia e historias de vida de las maestras, invito a escuchar lo que las maestras tenemos que decir, no desde la academia sino desde las aulas. Encontrar en los relatos las experiencias que forman a las maestras desde un pasado que resulta ser el presente de todos los días compartido con sus estudiantes y familias. Si pensamos que la narrativa no se construye sólo en la teoría pedagógica, sino desde el mismo sentir de quienes viven la educación, nos estaremos acercando a reconocer la “realidad” vista desde las maestras – mujeres. Dentro de este acercamiento, *re-conocer* las posiciones de las maestras frente a las propuestas de inclusión y plantear un diálogo con su experiencia, ese “algo intrínseco” como señala Martínez Pineda et al. (2015):

“La experiencia no es productiva, sino valorativa. “Dotar de valor” no es igual a dotación ni a adquisición, no es algo que se compra o se transfiere; el valor pedagógico es intrínseco a la configuración de la experiencia del maestro porque le exige asumir posición frente a hechos y propuestas, le exige saber, construir respuestas y saberes propios” (pp. 59-60).

Referencias

- Aviva Avidan. (2017). The Role and Contribution of Narrative Interviews in Educational Research. *American Journal of Educational Research*, 5 (4), pp 419-427. Obtenido desde: <http://doi: 10.12691/education-5-4-10>.
- Beltrán, R. (2006). *Las ciencias de la educación en Colombia: una investigación histórica sobre su proceso de institucionalización y apropiación en el saber pedagógico colombiano, 1926-1954*. (Tesis doctoral). Medellín: Universidad de Antioquia. Obtenido desde :<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/552>.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), pp 1-26. Obtenido desde: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion): desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. Madrid: Consorcio Universitario para la Inclusión Educativa, Universidad Autónoma de Madrid.
- Cárdenas Giraldo, Martha. (1999). Mujeres y maestras. En Boada, M., Cárdenas, M., Gamba, P. L., & González, H., *Los maestros en Bogotá, espejos y reflejos: Imagen e identidad de los maestros y maestras en Santafé de Bogotá* (pp. 131-148), Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Chartier, R., & Martínez, M. S. (1991). El mundo como representación. *Historia social*, pp 163-175. Obtenido desde: <https://www.jstor.org/stable/40340281?seq=1>.
- Dewey, J. (2010). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

- Dussan, C. P. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Educación y desarrollo social*, 5(1), pp 39–150.
- Fernández, F. M. (2009). *Educación en tiempo tiempos inciertos*. 3ra ed. Madrid: Morata.
- Flores-Hinojos, I. A. (2016). *Los vínculos en la educación inclusiva: El caso del colegio República Bolivariana de Venezuela IED Bogotá-Colombia* (Tesis doctoral). Colombia: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.
- Goodson, I. (2017). El ascenso de la narrativa de vidas. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 27-41. Obtenido desde :[http://doi:10.23935/2016/01033](https://doi.org/10.23935/2016/01033).
- Jiménez, R. (2002). *Las personas con discapacidad en la educación superior: Una propuesta para la diversidad e igualdad*. San José: Fundación Justicia y Género.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma, Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 19, pp 87-112.
- Martínez Pineda, M. C., Calvo, G., Martínez Boom, A., Soler Martín, C., & Prada Dussán, M. (2015). *Pensar la formación de maestros hoy: Una propuesta desde la experiencia pedagógica*. Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cermi.
- Pérez C., Edelmira (2004). El mundo rural latinoamericano y la nueva ruralidad. *Nómadas*, (20), pp.180-193. Obtenido desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117734017>.
- Quijano, M. A. F., & Correa, E. P. (2003). Mujeres rurales y nueva ruralidad en Colombia. *Cuadernos de desarrollo rural*, (51), pp 138-160.

- Ramírez, L. R. L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de educación*, 51, (2), pp 139-159.
- Ricoeur, P., & Corona, P. (2001). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. Memoria, conocimiento y utopía. *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1, pp 28-38.
- Rockwell, E. (2018) Cómo observar la reproducción. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. En Rockwell, E., *Antología esencial* (pp. 77- 97). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Rojas, A. (2004). *Inclusión social, interculturalidad y educación: ¿una relación (im)posible?* Colombia: Universidad de Cauca.
- Rossi Cordero, A. (2015). *La apropiación tecno-pedagógica en la escuela. Un estudio de casos*. (Tesis doctoral). España: Universidad de Barcelona.
- Sánchez Sánchez, J. (2016). *La transformación del contexto escolar hacia una educación inclusiva*. (Tesis doctoral). España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Sáenz, O. J. (2004). Introducción. En Dewey, J., *Experiencia y Educación* (pp. 9-52). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sáenz Obregón, J. Saldarriaga, O. & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.
- Warnock, M. (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Obtenido desde <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>.

UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Jomtiem, Tailandia. Obtenido desde: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF.

UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación, Informe Final. Dakar*. Obtenido desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>.

Zuluaga, O. L. (1997). Prólogo. En Sáenz O., J., Saldarriaga, O. & Ospina, A. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (1). Medellín: Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Uniandes, Universidad de Antioquia.

El rol del docente de apoyo frente al reto de una educación inclusiva de calidad para la atención a la población estudiantil con discapacidad

Sara Helena Márquez García¹
Red de Saberes Específicos
“Manos en Red”

Resumen

Frente a la oferta educativa para niños, niñas, jóvenes, adolescentes y adultos con discapacidad, el presente documento pretende describir los antecedentes que a lo largo del tiempo han permitido consolidar el rol del docente de apoyo, como articulador del proceso de inclusión al interior de las instituciones de educación tanto de índole distrital como nacional.

Con referencia a lo anterior es necesario indicar que Colombia no ha sido ajena a los diferentes contextos que a nivel internacional y nacional se han generado para la educación de los y las estudiantes con discapacidad, desde procesos iniciales de “exclusión”, “segregación”, “integración escolar”, “inclusión educativa”, hasta avanzar gradualmente hacia la hoy denominada: “educación inclusiva”.

1 Fonoaudióloga, Universidad Iberoamericana, Bogotá. Especialista en Educación para Jóvenes y Adultos, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina y del Caribe (CREFAL), México. Magíster en Neuropsicología y Educación, Universidad de la Rioja, España. Docente de Apoyo Pedagógico para personas sordas, J. Nocturna, Colegio Manuela Beltrán IED. Historia de Profes, C4, Reconocimiento “Proyecto para Crear, Colaborar y Compartir”, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Educación, 2015. Reconocimiento a la labor docente con población sorda, Secretaría de Educación Distrital, 2020. Líder de la Red de Saberes Específicos, “Manos en Red” 2021.

La conferencia mundial sobre Educación para Todos, desarrollada en Jotiem, Tailandia en 1990, en la que Colombia fue uno de los países participantes, el análisis del Índice de Inclusión de Booth-Anscow (2002) y la guía 34 del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008), han posibilitado el avance hacia la consolidación del rol del docente de apoyo, lo cual ha demandado transformaciones profundas que requieren ser contextualizadas con el fin de valorar y comprender la relevancia de su participación y desempeño de sus funciones dentro del contexto educativo.

Palabras clave: Docente de apoyo pedagógico, educación especial, educación inclusiva, decreto 1421, índice de inclusión, guía 34 del MEN.

De la Educación Especial a la Educación Inclusiva

Salinas (1990), describe cuatro momentos que determinan la historia de la Educación para la población con discapacidad en Colombia:

- El primer momento va desde el inicio del siglo XX hasta comienzos de los años setenta, período durante el cual se originan las primeras escuelas para personas con discapacidad visual y auditiva.
- El segundo momento, se da entre los años sesenta y setenta cuando aparecen los primeros centros para la atención de niños y niñas con retardo mental y es así como se crean programas de formación profesional en Terapia Física, Ocupacional y del Lenguaje.
- El tercer momento transcurre entre los años setenta hasta los ochenta con la creación de instituciones para personas con talentos excepcionales, así como también de instituciones para la atención y generación de políticas para personas con discapacidad. El año 1972 marca la consolidación del Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y del Instituto Nacional para Sordos (INSOR).

A partir de lo anterior se afianza la Educación Especial, incluso desde las instituciones de Educación Superior, ya que se amplía su oferta educativa no solo para la licenciatura de Educación Especial sino para otras profesiones de ramas afines, dando así solidez a la conformación de equipos interdisciplinarios a nivel de salud e igualmente educativo.

- El cuarto momento se da simultáneamente con lo ocurrido a nivel internacional en el marco de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales llevada a cabo en la ciudad de Salamanca (1994), en donde del concepto de “Especial” se avanzó hacia el de “Integrador”, a partir de la proclamación de “Educación para Todos” y en la que los Sistemas Educativos de las escuelas regulares debían ser diseñados y los programas aplicados de modo que tuvieran en cuenta toda la gama de características y necesidades de la población estudiantil.

Así las cosas, se dio apertura a la “Integración Escolar” propendiendo por dejar de lado el término de “Especial”, dado que como bien lo señala Verdugo (2009), el paso de los años ha ido invalidando el uso de este término, por considerarlo como “implicador de segregación y discriminación”, con falta de expectativas hacia el futuro y de reconocimiento del derecho e igualdad en el trato.

Todo el contexto anterior define las implicaciones administrativas de los y las Docentes de Apoyo, que en la década de los años ochenta habían sido nombrados con perfiles profesionales específicos y cumplían funciones en los “Centros de Educación Especial” y no en las instituciones educativas como tal; dicha situación genera un cambio con el establecimiento de la Ley 115 de 1994, que reglamenta la “Integración Escolar” y remite por lo tanto a quienes ejercían como Docentes de Apoyo a las instituciones educativas, en primera instancia a las denominadas “aulas de apoyo especializadas” para luego trascender a la integración e inclusión en el aula regular.

Con base en lo anterior, profesionales de diferentes áreas disciplinares tales como licenciatura en Educación Especial, Fonoaudiología, Psicopedagogía, Terapia Ocupacional, entre otras, asumen el reto de liderar acciones que generaron casi que simultáneamente a nivel distrital y nacional las experiencias de integración educativa de estudiantes con discapacidad.

El Decreto 2082 expedido el 18 de Noviembre de 1996, (Art.2) “reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales” y pretende que la oferta educativa para estas personas cuente con las condiciones necesarias para la

satisfacción de necesidades y la adecuada “integración académica, laboral y social” a través de estrategias pedagógicas, medios y lenguajes comunicativos apropiados, experiencias y apoyos didácticos, terapéuticos y tecnológicos, además de la organización de tiempos y espacios que respondan a las particularidades.

Para cumplir con semejante reto algunas de las acciones que necesariamente se debieron asumir por parte de los y las docentes de apoyo, comprometiendo no solo a la institución educativa sino también a las familias, fueron:

- Construir para mantener e implementar políticas educativas inherentes a la discapacidad.
- Orientación y asesoría en los procesos de Integración Escolar.
- Apertura de espacios y condiciones que favorecieran la Integración Escolar.
- Asesoría a las familias en el proceso de Integración Escolar.
- Orientar a los y las docentes en la implementación de estrategias en el aula para favorecer la Integración Escolar.

El anterior proceso no fue fácil para los y las docentes de apoyo, ya que pese a la normatividad que daba sustento a la Integración Escolar, la mayoría de las instituciones educativas manifestaron no encontrarse preparadas para asumirla, por factores, entre otros, como el alto número de estudiantes en el aula, la estructura física, la indicación de docentes de aula y de área de “no estar preparados para atender las particularidades de niños, niñas, jóvenes e incluso adultos con discapacidad”; esto unido además a las expectativas de sus familias.

Sin tener como docentes de apoyo las respuestas a la totalidad de las inquietudes planteadas, ni mucho menos la solución, surgió en el contexto internacional, que trascendió a lo nacional, la introducción del concepto de Inclusión, que para Booth, T. Ainscow, M. (2009) se concibe como un “conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para

reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales”.

Desde esta perspectiva, los mismos autores proponen el Índice de Inclusión en torno a tres dimensiones:

- Crear Culturas Inclusivas desde la construcción de comunidad y el establecimiento de valores inclusivos.
- Elaborar Políticas Inclusivas, desarrollando una escuela para todos y todas y la organización por el apoyo en la atención a la diversidad.
- Desarrollar Prácticas Inclusivas para la organización en el proceso de aprendizaje y la movilización de recursos.

Complementando lo anterior, la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional (2008) menciona que los establecimientos educativos han ido evolucionado y han pasado de ser instituciones cerradas y aisladas a funcionar como organizaciones abiertas, autónomas y complejas. Esto significa que requieren nuevas formas de gestión para “cumplir sus propósitos, desarrollar sus capacidades para articular sus procesos internos y consolidar su PEI”.

Para lo anterior se requiere de cuatro áreas de gestión:

- Gestión Directiva: Direccionamiento Estratégico, Cultura Institucional, Gobierno Escolar.
- Gestión Académica: Diseño Pedagógico, Prácticas Pedagógicas, Gestión de Aula.
- Gestión Administrativa: Apoyo a la Gestión Académica, Planta Física y Recursos, Talento Humano.
- Gestión de Comunidad: Inclusión, Proyección a la Comunidad, Participación y Convivencia.

Sobre este marco de referencia actualizado, es donde el rol como docente de apoyo, se consolida a partir de acciones que evidencian liderazgo,

innovación, mediación y habilidades de gestión, posibilitando desde sus funciones la implementación de Políticas, Cultura y Prácticas de Inclusión. A partir de esto se desarrolla la Educación Inclusiva y como propuesta de Márquez (2021), se da el quinto momento en la Historia de la Educación para las personas con discapacidad.

A partir de este quinto momento, la institución educativa será el espacio donde el docente de apoyo implemente su experiencia y saber, teniendo como punto de partida las gestiones descritas y su engranaje con cada uno de los actores de la comunidad educativa con los cuales debe trabajar, bien sea en la Gestión Directiva y Administrativa con Directivos Docentes y Administrativos, o desde la Gestión Académica con Docentes de Aula, Área y Coordinaciones. Así mismo, también tendrá que desarrollar una mayor incidencia en la Gestión de Comunidad, ya que esta abarca además de estudiantes, cuidadores y/o quienes conformen el núcleo familiar; de igual forma debe tener en cuenta el favorecer las relaciones interinstitucionales, otro factor que requiere de atención.

Posterior a esta guía 34, en el año 2017, el Ministerio de Educación Nacional expide el Decreto 1421, que en su artículo 2.4.6.3.3 numeral 3, define la función principal del docente de apoyo como la de:

“Acompañar pedagógicamente a los y las docentes de aula que atienden estudiantes con discapacidad, para lo cual deberán: fortalecer los procesos de educación inclusiva a través del diseño, acompañamiento a la implementación y seguimiento a los Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR) y su articulación con la planeación pedagógica y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI); la consolidación y refrendación del Informe Anual de proceso pedagógico o de competencias; el trabajo con familias; la sensibilización y formación de docentes y los ajustes institucionales para garantizar la atención pertinente a esta población”.

Si bien, este decreto menciona una sola función principal, esto no quiere decir que no sea necesario desarrollar una multiplicidad de acciones articuladas con la comunidad educativa desde lo institucional, lo local, lo distrital e incluso lo nacional e internacional, con el fin de lograr el propósito de fortalecer una educación inclusiva de calidad.

A manera de conclusión

Si bien esta nueva concepción de “Educación Inclusiva” requiere de una transformación total, principalmente en la actitud de la comunidad educativa, y más específicamente en la concepción al respecto que la inclusión no solo es para “algunas poblaciones”, sino que al contrario es para toda la población en general, partiendo del principio que la “diversidad es lo normal”; es precisamente el(la) docente de apoyo desde su rol, perfil y funciones, el(la) llamada a ser un(a) docente para articular acciones desde todos los ámbitos descritos en el presente documento y que para tal fin, tendrá que tener en cuenta las siguientes funciones:

Gestión Directiva y Administrativa

- Trabajar en conjunto con la comunidad educativa en la construcción de un PEI incluyente, que en todos los aspectos registrados de cuenta del respeto por la diversidad y de acciones efectivas en términos de garantizar el acceso, la permanencia y la promoción de la población con discapacidad u alguna otra que requiera de ajustes en su proceso educativo.
- Ser mediador(a) en la identificación y diagnóstico de las barreras de aprendizaje que puedan existir en el entorno para garantizar la continuidad de un estudiante en el aula.
- Convertirse en un asesor(a) y promotor(a) permanente de la educación inclusiva.

Gestión Académica

Esta es una de las gestiones claves para trabajar en conjunto con docentes de aula o de áreas del conocimiento, ya que son finalmente estos los que tienen la responsabilidad de ser los(as) transmisores del conocimiento, no solo para los estudiantes con discapacidad sino en general para la diversidad de estudiantes; por lo tanto, el docente de apoyo deberá:

- Orientar al docente en la implementación de estrategias diferenciales que desde el marco del Diseño Universal de

Aprendizaje (DUA) propicien espacios enriquecedores de enseñanza que sirvan en general a toda la población, pero si la condición del estudiante lo requiere, plantear estrategias específicas tales como los ajustes razonables requeridos en términos de diversificación curricular, flexibilización curricular, adecuación de guías, textos, evaluaciones, tareas y todo material que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes.

- Realizar (en caso de requerirse) espacios de observación en el aula, ya que estos permiten al docente de apoyo identificar las características del estudiante “in situ” y de esta forma, guiar de una forma más asertiva la labor del docente en el aula.
- Con las anteriores acciones se facilita la elaboración conjunta, en caso de requerirse, del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) por parte del docente de aula o de área y del docente de apoyo.
- Compartir saberes es un aspecto fundamental, dado que finalmente es el docente de aula o de área quien tiene el conocimiento específico y la identificación de los logros que el estudiante tendría que alcanzar, pero a su vez es el docente de apoyo quien puede guiar a dicho docente en la identificación de las diferentes formas de aprender que pueden presentar los y las estudiantes.
- Desde el marco de los ajustes razonables a implementar el docente de apoyo debe aportar en la identificación de procesos de aprendizaje y de actividades que favorezcan el desarrollo de habilidades de pensamiento.
- En todo caso, desde el área de Gestión Académica, lo más relevante es conseguir que gradualmente se genere un cambio de actitud en el actuar de la maestra o el maestro de aula frente a los y las estudiantes, llevándolos a que los identifiquen como personas con habilidades, gustos e intereses particulares que deben ser descubiertos y aprovechados como herramientas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Otra función de vital importancia tiene que ver con que el maestro y maestra de apoyo debe tener características de observación,

investigación y escritura permanente, lo que le permitirá registrar sus propias acciones y las que realice en conjunto con los demás miembros de la comunidad educativa con el fin de identificar los procesos a fortalecer. Sumado a ello, el o la docente de apoyo, continuará siendo el guía de la comunidad en general, quien desde una fundamentación pedagógica y de conocimiento propicie el avance hacia una educación inclusiva de calidad.

Gestión de Comunidad

Desde esta gestión que recoge todo lo dicho anteriormente en el trabajo con la comunidad educativa, falta agregar como funciones relevantes la que realice el o la docente de apoyo con:

- Administrativos y otro personal de apoyo que labore en la institución.
- Madres y Padres de familia en la orientación de acompañamiento y guía en casa de trabajos escolares, comportamiento y actividades propuestas para el aprovechamiento del tiempo libre, así como también aquellas que estén relacionadas con la identificación del proyecto de vida para el caso de la población joven y adulta.
- Otro aspecto muy importante que se debe resaltar desde la Gestión de Comunidad y que además transversaliza las otras gestiones mencionadas, es el trabajo por redes, en la que Bogotá cuenta con una gran fortaleza, en la medida que existe una organización que agrupa no solamente a través de la Red Distrital de Referentes de Discapacidad a redes locales, sino además a redes de saberes específicos como lo son “Manos en Red” y “Tiflored”, las cuales orientan sus acciones hacia la población con discapacidad auditiva y discapacidad visual respectivamente.

Tanto las redes locales como las de saberes específicos, Manos en Red y TifloRed, han logrado a partir de sus acciones incidir en los procesos de educación inclusiva, resaltando que si bien hay unas generalidades para la oferta educativa de niños, niñas, jóvenes, adolescentes y adultos con discapacidad, la población con discapacidad de base sensorial tiene algunas particularidades, que requiere de la conformación de equipos interdisciplinarios, para el caso de la discapacidad auditiva con docentes

y/o modelos lingüísticos, sordos usuarios de la lengua de señas, intérpretes y docente de apoyo; para la discapacidad visual se requiere igualmente de profesionales en el área de Tifloglogía.

Finalmente, es importante registrar que todas las funciones descritas anteriormente, son apenas uno de los muchos factores para favorecer el bienestar educativo de los y las estudiantes con discapacidad, quedando claro que la sola presencia del docente de apoyo en las instituciones educativas no es garantía que el proceso se esté dando en su totalidad de manera efectiva, ya que aún persisten prácticas que no son del todo inclusivas en parte porque muchos docentes reportan no contar con las suficientes herramientas, conocimiento y tiempo para implementar estrategias diferenciales.

Sin embargo, es indudable que la continuidad del docente de apoyo en las instituciones educativas, con un perfil de líder y de articulador conjunta de acciones con el resto de la comunidad educativa, posibilitará el avance hacia una educación pertinente y de calidad para todos(as).

Referencias

Booth, T., Ainscow, M., (2002). *Índice de Inclusión, versión latinoamericana*. Santiago de Chile : UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina.

Unesco, (1994). *Conferencia Mundial sobre NEE, Acceso y Calidad, Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Obtenido desde : [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3Declaracion Salamanca.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3Declaracion_Salamanca.pdf).

Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Decreto 2082*. Obtenido desde articulos-103323_archivo_pdf.pdf (mineducacion.gov.co).

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía 34. 27-31*. Obtenido desde: articulos-177745_archivo_pdf.pdf (mineducacion.gov.co).

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Decreto 1421. 5-10*. Obtenido desde: Decreto 1421 de agosto 29 de 2017 - Ministerio de Educación Nacional de Colombia (mineducacion.gov.co).

Salinas, L. (1990). Evolución histórica de la Educación Especial en Colombia. En *Un siglo de educación en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Verdugo, M. (2009). El Campo Educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 34(9), pp 23-43.

La oferta bilingüe-bicultural a nivel distrital, una apuesta en la educación de la persona sorda

Sara Helena Márquez García¹
Red de Saberes Específicos “Manos en red”

Resumen

El presente artículo pretende hacer un breve recorrido histórico sobre el inicio a nivel distrital de la apertura de instituciones para la atención educativa a personas sordas, pasando por las diferentes leyes y decretos que han reglamentado dicha atención, hasta llegar a la inminente necesidad de una “Reorganización de la Oferta Bilingüe-Bicultural” registrada en el actual Decreto 1421 de 2017.

En dicha “Reorganización”, la Red Distrital de Docentes que trabajan con la población sorda “Manos en Red”, ha tenido una incidencia notable, ya que desde el 2011, inició un análisis de las condiciones de cada una de las instituciones educativas de carácter oficial de Bogotá, con oferta educativa para dicha población, con el fin de identificar tanto las fortalezas como las debilidades al interior de cada una de estas, y así

1 Fonoaudióloga, Universidad Iberoamericana, Bogotá. Especialista en Educación para Jóvenes y Adultos, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina y del Caribe (CREFAL), México. Magister en Neuropsicología y Educación, Universidad de la Rioja, España. Docente de Apoyo Pedagógico para personas Sordas, J. Nocturna, Colegio Manuela Beltrán IED. Historia de Profes, C4, Reconocimiento “Proyecto para Crear, Colaborar y Compartir”, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Educación, 2015. Reconocimiento a la labor docente con población sorda, Secretaría de Educación Distrital, 2020. Líder de la Red de Saberes Específicos, “Manos en Red” 2021.

plantear una propuesta encaminada a mejorar la calidad de la educación inclusiva para los(as) estudiantes sordas(os).

Palabras clave: Oferta bilingüe-bicultural, persona sorda, lengua de señas, comunidad lingüística minoritaria.

Del inicio de las buenas intenciones educativas para las personas sordas

Han transcurrido más de 20 años desde que se dio apertura en algunos colegios distritales a la oferta educativa para las personas sordas, atendiendo a lo estipulado en el Decreto 2369 de 1997, y como resultado a la reglamentación de la ley 324 de 1996, donde se reconoce la lengua de señas como la primera lengua de esta comunidad minoritaria.

El proceso se inició con la matrícula de 10 estudiantes sordos en el colegio República de Panamá de la localidad de Barrios Unidos, jornada tarde, quienes habían culminado la Básica Primaria en el Instituto Nacional para personas sordas (INSOR) y otros en el Instituto de Audición y Lenguaje (ICAL), gracias a la iniciativa del INSOR para realizar un proyecto de investigación llamado: *Integración con Intérprete de la Lengua de Señas en la Básica y Media*, en el cual se brindaba apoyo técnico, pedagógico y administrativo en el manejo de intérpretes, así como tutorías a los estudiantes sordos.

Posteriormente, en el año 1997, se da continuidad a esta experiencia en el colegio distrital, Jorge Eliécer Gaitán, con la atención educativa a 15 estudiantes sordos, algunos provenientes del INSOR y otros de los colegios Nuestra Señora de la Sabiduría (INSABI) y Sentir, los dos del sector privado. En un inicio la contratación de los intérpretes de lengua de señas fue asumida por el INSOR, para luego ser responsabilidad de la Secretaría de Educación Distrital (SED), para el caso de las instituciones del Distrito.

Este recorrido se complementa con la conformación de las aulas para sordos, que surgieron a partir del ejemplo de experiencias internacionales desarrolladas en países como Suecia, Dinamarca, Francia, Venezuela y Brasil. Para el caso de Colombia, se contó también con las acciones generadas por los movimientos de reivindicación de derechos promovidos por la Federación Nacional de Sordos de

Colombia (FENASCOL) en torno a la concepción de persona sorda como perteneciente a una comunidad minoritaria, usuaria de una lengua de carácter viso-gestual, no oral, aspectos que le dan por sí mismos la connotación de una identidad con un idioma y una cultura propia.

Igualmente, investigaciones de carácter lingüístico realizadas por el INSOR en asocio con la Universidad Nacional, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad del Valle y el Instituto Caro y Cuervo, contribuyeron en este proceso de reivindicación al que se sumaron mesas de trabajo realizadas con personas sordas, padres de familia y docentes.

Todo lo anterior, trajo como resultado la promulgación de la Ley 324 del 11 de octubre de 1996 y su Decreto Reglamentario 2369 de 1997, en donde el Estado colombiano reconoció la lengua de señas colombiana como idioma de la comunidad sorda del país; además, estableció que los establecimientos educativos debían ofrecer el servicio educativo formal a personas sordas, de acuerdo con la Ley 115 de 1994, con el fin de que las instituciones educativas adoptaran como parte de su proyecto educativo institucional (PEI) la enseñanza bilingüe: “lengua de señas colombiana y español escrito como segunda lengua”.

Con este Decreto se tuvo la sustentación legal por parte de la Secretaría de Educación Distrital (SED) para organizar las aulas para sordos en algunas de las localidades de Bogotá: En Usme, en el colegio Federico García Lorca, y en Kennedy, en colegio PIO XII, actualmente Isabel II. Posteriormente, debido a la demanda de cupos en otras localidades, esta oferta se amplía a colegios como la Nueva Gaitana, ahora República Dominicana-, Ciudad Bolívar -colegio San Francisco-, Bosa-colegio Pablo de Tarso- y Barrios Unidos -colegio República de Panamá-; en este ya se contaba, como se ha referenciado anteriormente, con la denominada en ese momento, “Integración con Intérprete al Aula Regular”.

Para el caso de la población joven y adulta sorda se dio apertura a la oferta con dos instituciones educativas: San Carlos y Manuela Beltrán; esta última ha desarrollado una estrategia educativa que va desde la alfabetización para la vida en ciclos iniciales para aprendices de la lengua de señas hasta la culminación del Bachillerato.

Los equipos interdisciplinarios que se conformaron fueron en primera instancia con docentes oyentes que tenían conocimiento de la lengua de señas y modelos lingüísticos, personas sordas usuarias de esta lengua, responsables de promover además la identidad y cultura propias de la comunidad; posteriormente se unieron a este grupo los docentes de español como segunda lengua. A partir de estas experiencias que se han desarrollado a lo largo de estos años, por lo menos en primaria, se ha evidenciado que la agrupación de la población estudiantil sorda en aulas por grados (en algunos casos multigrados), ha sido la más adecuada, dado que ha facilitado además de la adquisición y desarrollo de la lengua de señas, el acceso al conocimiento de las diferentes áreas y la interacción con sus pares comunicativos.

En la actualidad son 10 colegios los que ofrecen a nivel distrital la atención educativa para población sorda; 7 de ellos con la Básica Primaria y Secundaria; 1 solo con la Básica Secundaria; 1 con formación complementaria como docentes; y 2 en la jornada nocturna.

Figura 1. Colegios de la oferta educativa para sordos
(Diseño de la autora)

Colegios por localidades con Oferta Educativa para población Sorda

No.	COLEGIO	LOCALIDAD	JORNADA	MODALIDAD EDUCATIVA
1	Jorge Eliécer Gaitán	Barrios Unidos	Diurna	Básica Secundaria
2	Federico García Lorca	Usme	Diurna	Básica Primaria Secundaria
3	San Francisco	Ciudad Bolívar	Diurna	Básica Primaria Secundaria
4	Isabel II	Kennedy	Diurna	Básica Primaria Secundaria
5	República Dominicana	Suba	Diurna	Básica Primaria Secundaria
6	República de Panamá	Barrios Unidos	Diurna	Básica Primaria Secundaria
7	Escuela Normal María Montessori	Antonio Nariño	Diurna	Formación Complementaria

Continúa **Figura 1.** Colegios de la oferta educativa para sordos
(Diseño de la autora)

8	San Carlos	Tunjuelito	Nocturna	Básica secundaria
9	Manuela Beltrán	Teusaquillo	Nocturna	Básica Primaria Secundaria

Colegios públicos del distrito



Integración escolar/Inclusión perversa

Veinte años han transcurrido desde estos inicios en los cuales se logró liberar a la persona sorda de la “imposición de aprender a comunicarse a través de la lengua oral”, y que fuera tratada desde la concepción de “enfermedad” por carecer de la audición. Además, y como si esto no fuera poco, otro prejuicio era determinar que su forma de comunicación, es decir la lengua de señas, no era más que “gestos y mímica” sin ninguna intención comunicativa.

Lo anterior se enmarcó desde lo que se denominó Integración Escolar para posteriormente avanzar hacia el término de *Inclusión Educativa*; para Néstor Caraza (2017), la inclusión e integración escolar son dos conceptos que fueron confundidos y según el contexto político tuvieron cierta direccionalidad y sentido. Para este autor, la inclusión educativa

es un “derecho a la educación de todas las personas tengan o no discapacidad”, en tanto que la integración es una “estrategia educativa” que “algunos sujetos con discapacidad” necesitan para sostener la inclusión, y al respecto, dicha acción de “incluir”, no debe limitarse a estar “dentro de” ya que se puede estar matriculado en una institución educativa y “no aprender”. Aquí la discusión, señala Caraza, es como trascender “de estar adentro” a “formar parte del acto educativo”.

Ahora bien, es claro que este proceso bien sea de *Integración o de Inclusión*, no debe ser producto de las “buenas intenciones” de dirigentes o docentes, ya que entonces al respecto habría que analizar si esto se da dentro del contexto de una “Inclusión Perversa”, que para Cornejo (2013) no es otra cosa que programas que apuntan a la integración de grupos y personas a través de un proceso de asimilación de los mismos a los patrones socioculturales dominantes, concepción que para el caso de este recorrido histórico, se refuerza con dos premisas que han marcado la educación como lo son la “homologación y la normalización” y que en la actualidad, es imperiosamente necesario romper, con el fin de avanzar hacia otras formas posibles de organización de la educación en la que se garantice con acciones contundentes el reconocimiento a las diferencias y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en relaciones de igualdad.

En el caso de las personas sordas, si bien en estos veinte años se han dado avances en términos de apertura de la oferta educativa, nombramiento de docentes sordos, dotación de herramientas tecnológicas y revisión gradual de la organización actual, también es cierto que la “Inclusión Perversa” persiste en el caso de la Básica Primaria, porque aún en algunas instituciones, por el reducido número de estudiantes para conformar aulas por grado, se organizan “aulas multigrado”, lo cual no favorece el desarrollo de los contenidos ni la interacción con compañeros de las mismas edades.

Esto unido a la falta de decisión de algunos padres respecto a la mejor alternativa de educación para sus hijos, hace que ingresen a sus hijos e hijas en edades tardías a la oferta educativa pertinente, generando así grupos con estudiantes en extraedad. De otro lado, los estudiantes sordos de Básica Secundaria, primordialmente de las jornadas diurnas, están inmersos en grupos mayoritariamente oyentes, donde la lengua de señas no es fluida ni lo suficientemente participativa, especialmente en la discusión en torno a contenidos pedagógicos.

Para las jornadas nocturnas hay un factor que acrecienta los aspectos mencionados anteriormente, y es que una gran mayoría de esta población joven y adulta viene con una comunicación a partir de códigos establecidos en la casa, dándose por lo tanto el acercamiento a la lengua de señas únicamente a partir del ingreso a las instituciones educativas, lo cual se constituye en todo un reto no solo de aprendizaje de la lengua sino simultáneamente de generar una interacción social, familiar, cultural y académica.

Es preciso reconocer que en todo este proceso descrito existen docentes “con buenas intenciones” pero estas, lamentablemente no son suficientes para subsanar todo lo mencionado anteriormente, ya que se requiere además que el o la docente de área, principalmente para bachillerato, haga parte de un equipo interdisciplinario en conjunto con docentes y modelos lingüísticos sordos, docentes oyentes proeficientes en lengua de señas, intérpretes en lengua de señas con experiencia en el ámbito educativo.

Es primordial además propiciar la discusión de temas académicos en lengua de señas y promover así el uso de vocabulario académico pertinente, lo cual haría parte de la identificación de didácticas específicas para implementar en las aulas. Igualmente, aún no hay una claridad de cómo enseñar la lengua de señas, ya que tampoco existe una formación académica al respecto, pues en la actualidad no se encuentra establecida, por ejemplo, una licenciatura en dicha lengua, así como si la hay para el Español.

No se cuentan además con procesos de investigación contundentes con relación a los procesos de enseñanza para dicha población, que permitan establecer por ejemplo, los resultados de la implementación de las pruebas Saber 11 en lengua de señas, una deuda del Instituto Colombiano para la Educación Superior (ICFES), entidad que al presentar los resultados de las pruebas a nivel nacional de los estudiantes, ha reconocido que aún no cuenta con análisis sobre los(as) estudiantes con discapacidad, entre estos(as) las personas sordas. Así mismo, las pruebas liberadas de las evaluaciones en lengua de señas apenas si cuentan con ejemplos de una o máximo dos preguntas de algunas áreas del conocimiento, sin que esto sea suficiente para una preparación a profundidad de los(as) estudiantes sordas en la presentación de dichas pruebas, viéndose aún avocados a participar en la preparación para estas pruebas en contextos que son netamente para la población oyente.

Adicionalmente, tampoco se tienen datos estadísticos de cuantas personas sordas, luego de graduarse, ingresan a la universidad; afortunadamente, en la actualidad son más las personas sordas que ingresan a la Educación Superior, pues hay mayores condiciones y universidades que se han apuntado al reto de abrir sus puertas a esta población; sin embargo, esto no es suficiente, ya que una gran mayoría de estudiantes sordos, luego de finalizar el colegio, no cuentan con las garantías suficientes para acceder a la universidad porque, salvo algunas excepciones, los modelos tradicionales de enseñanza equiparan la población sorda con la población oyente.

Es así como se siguen empleando las mismas formas de evaluación en las que predomina la lengua escrita; segunda lengua que no solo en Colombia, sino a nivel mundial, continua estando en déficit para esta comunidad. Lo anterior se refleja en el bajo nivel de conocimiento que tienen los estudiantes sordos en relación a asignaturas como Historia, Filosofía, Química, Física e incluso Literatura, lo cual es apenas comprensible si se tiene en cuenta que el acceso a estas disciplinas es más fácil si se alcanza el dominio de la lengua escrita, así como también de la lengua de señas, en términos de información, vocabulario pedagógico y ampliación de conceptos. En conclusión, es necesaria una educación que propicie mayores espacios de discusión académica en lengua de señas para la población sorda, al mismo tiempo que transversaliza el uso del español escrito.

Al respecto, al igual que el dominio de la lengua de señas es fundamental, el dominio de la lengua escrita no escapa de los factores que han sido ampliamente referenciados con relación a la persona sorda. Esto se entiende porque su primera lengua no se “adquiere de manera natural” como sucede con el español oral en los(as) bebés oyentes, sino que al contrario se “aprende en contextos institucionales”, dado que la mayoría de niños(as), jóvenes y adultos sordos de los colegios distritales provienen de familias de madres y padres oyentes; por lo tanto, es a partir de su ingreso a las instituciones educativas que gran parte de ellos tienen contacto por primera vez con la lengua de señas.

Desde esta perspectiva, no resulta fácil la simultaneidad de aprendizaje de las dos lenguas, específicamente cuando la lengua de señas es ágrafa y el español viene acompañado de letras, sonidos y de una conciencia

fonológica que, por supuesto no podrá darse para la persona sorda, siendo necesario reemplazarla por el deletreo con el alfabeto dactilológico; proceso completamente diferente al manejo de la gramática de la lengua de señas.

Así las cosas, es necesario replantear si luego de dos décadas de implementación del modelo bilingüe-bicultural, realmente este se ha estado comprendiendo en toda su dimensión, o si por el contrario, se han dado “algunos pasos” que hasta el momento no son suficientes para subsanar no solo los vacíos, en términos de lengua de señas y lengua escrita, sino además del contexto académico y de la concepción de comunidad minoritaria, con una identidad, una cultura y una lengua propia; aspectos requeridos para contar con una educación inclusiva de calidad para la persona sorda.

Reflexiones finales

Al comienzo de este escrito se hizo mención a la Red Distrital de Docentes de Saberes Específicos, “Manos en Red”, que en la actualidad agrupa a los diez colegios que ofertan la atención educativa para la población sorda, que a su vez inciden en la propuesta de una reorganización para esta red; labor iniciada en el año 2011 por el grupo de docentes a partir de dos acciones:

- Retomar el cuaderno de trabajo: Integración de escolares sordos usuarios de la lengua de señas colombiana, escrito en el 2004 a través de un convenio suscrito entre el INSOR y la SED. Dos décadas después, al revisar las conclusiones de dicho documento, se percibe que si bien se ha avanzado, aún persisten algunas prácticas que no permiten que la educación inclusiva para las personas sordas se consolide como una contundente Oferta Bilingüe Bicultural.
- Partiendo de este análisis, “Manos en Red”, a través de reuniones y mesas de trabajo con docentes, directivos docentes, la Dirección de Inclusión y Atención a Poblaciones de la SED y la Federación Nacional para Sordos (Fenascol), plantea una propuesta de reagrupación de la población sorda en tres o cuatro colegios, como máximo, con el fin de:

- Propiciar espacios donde la comunidad sorda tenga la oportunidad de debatir, argumentar y consolidar no solo vocabulario pedagógico, sino también material didáctico y otras herramientas que permitan “anclar” de una manera más precisa los conceptos y fundamentos de las áreas del conocimiento.
- Optimizar el talento humano que actualmente se tiene a nivel distrital entre docentes, intérpretes, modelos lingüísticos y mediadores.
- Generar espacios que promuevan un mayor uso de la lengua de señas en contextos académicos.
- Continuar gradualmente con el nombramiento de docentes sordos o docentes oyentes proeficientes en lengua de señas.
- Organizar la oferta educativa de acuerdo a las particularidades y requerimientos para cada modalidad que se establezca de acuerdo a una previa caracterización que tenga en cuenta los aspectos pedagógicos, comunicativos, familiares, sociales, entre otros, a tener en cuenta.
- Promover la identidad, cultura y la lengua de señas como parte de la apropiación de las personas sordas pertenecientes a una comunidad lingüística minoritaria.

El Decreto 1421 y la Oferta Bilingüe-Bicultural

Para el año 2017, el INSOR como ente asesor a nivel nacional de los aspectos técnicos, administrativos y pedagógicos para la población sorda, incide contundentemente para la inclusión de la oferta bilingüe-bicultural en el decreto 1421, de este mismo año, logrando que se registre lo siguiente:

“La destinación de establecimientos educativos regulares, en los que se contará con aulas paralelas y docentes bilingües que impartan la formación en lengua de señas, y otros apoyos tecnológicos, didácticos y lingüísticos requeridos, entre los que están los intérpretes de Lengua de Señas Colombiana y modelos lingüísticos. Para tal efecto, las entidades podrán centralizar esta oferta educativa en uno o varios establecimientos educativos y priorizar el transporte para aquellos a quienes les implique desplazarse lejos de su lugar de residencia”.

El decreto hace referencia a las “aulas paralelas”, las cuales según el Insor se entienden como la “organización de cursos o grados exclusivos para sordos en aulas particulares dentro de la institución educativa

para oyentes, siendo lo ideal conformar un aula por cada grado de escolaridad, planeando progresivamente su estructuración en todos los niveles de educación formal”.

Cabe aclarar que si bien, en algunas de las instituciones educativas del Distrito Capital, ya están conformadas las aulas paralelas para cada grado, en la Básica Primaria, aún persisten unas cuantas “aulas multigrado”, dado que el número de estudiantes no permite una organización diferente. Aquí es importante resaltar que la norma ya respalda la posibilidad de contar con los mismos grados escolares establecidos en la Básica Primaria pero solo con población sorda, para que se reciba toda la educación en este nivel mediada por la lengua de señas y el Español como Segunda Lengua.

Para el caso de Básica y Media, dado que por el número de estudiantes seguramente no en todas las instituciones sea viable la conformación de “aulas paralelas”, se podría proponer que inicialmente se elijan algunas asignaturas, por ejemplo, matemáticas, sociales, ciencias, para que los y las estudiantes sordos las reciban en espacios designados para ellos y ellas, sin dejar de lado por supuesto las que ya existen en la actualidad de manera “exclusiva” como lo son el Español como segunda lengua y la Lengua de Señas.

Sin embargo, si por el contrario en algunos casos es viable la organización de aulas solo con estudiantes sordos para la Básica y Media con todas las diferentes asignaturas, sería una acción a desarrollar, ya que esto permitiría además propiciar trabajos de investigación con el fin de registrar aciertos y desaciertos de pensar otras formas posibles de educación para las personas sordas.

Por lo tanto, es ahora la oportunidad de volver a centrar la atención en las instituciones educativas de oferta para la población sorda en el avance del modelo de “enseñanza bilingüe-bicultural”; para tal fin, es preciso se garantice un aprendizaje de la lengua de señas en contextos más enriquecidos, con un mayor número de niños, niñas, jóvenes, adolescentes y adultos, recibiendo los contenidos creados para ellos en su primera lengua y segunda lengua.

Este es el momento histórico, similar a lo ocurrido hace casi 20 años cuando el Decreto 2369 permitió la posibilidad de apertura a las aulas para sordos; ahora con el Decreto 1421 es el momento clave para

“Reorganizar la oferta educativa para la población Sorda”, a partir de la definición de unas acciones específicas provenientes de lineamientos dados desde las gestiones Directivas, Administrativas, Académicas y de Comunidad que establezcan una ruta con condiciones diferentes a las establecidas para la población oyente. La trayectoria histórica nos marca una pauta pero no podemos quedarnos en esta, por lo tanto, es momento de decidir que herencia debe dejarse atrás, para avanzar en el replanteamiento de las representaciones actuales, de una nueva forma de direccionar la proyección pedagógica e institucional; acciones necesarias para que cada persona encuentre su lugar en el marco del favorecimiento de sus diferencias, pues es hora ya de reivindicar el derecho de las personas sordas a una educación de calidad, de empoderamiento y de identidad.

Referencias

Carasa, N (2017). *La inclusión, la integración escolar y la cuestión de las diferencias*. Obtenido desde: https://worldsofeducation.org/spa/woe_homepage/woe_detail/15584.

Cornejo, J (2014). Reto a la inclusividad. *Revista Convergencia Educativa*, No 3, pp. 21-37.

Instituto Nacional para Sordos (INSOR)-Secretaría de Educación Distrital (SED) (2004). *Integración escolar de sordos usuarios de la lengua de señas colombiana en colegios distritales. Cuadernillo de Trabajo*.

Ministerio de Educación Nacional (2017). Decreto 1421 de 2017, 10. Obtenido desde: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?_noredirect=1.

V. Estudiantes y maestros en cambio

El maestro investigador en el aula y su caracterización pedagógica

Luis Eduardo Ospina Lozano¹

Fanny Margarita López Valek²

REDDI nodo TIC

Resumen

Este artículo es producto de la observación directa de prácticas investigativas con estudiantes universitarios y docentes en el ámbito escolar. Presenta análisis y reflexión, interrelacionando los conceptos juiciosamente para consolidar la teoría expuesta; todo desde un enfoque filosófico y pedagógico, sin entrar en cuantificaciones de ningún tipo. En términos generales y sin pretender agotar el tema, se describen las características pedagógicas fundamentales acerca del maestro investigador en el aula, a saber: acción cooperativa, conocimiento-aprendizaje, educabilidad, innovación-creatividad, actitud integradora, escucha-dialogo, expresividad múltiple, mediación cultural e intimidad pedagógica; no sin antes, observar las bondades de la investigación-acción en el aula.

Palabras clave: Docencia, educación, investigación-acción, pedagogía.

1 Licenciado, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Pedagogía de la lúdica y Especialista en educación ambiental, Fundación Universitaria Los Libertadores. Magister en Educación, Universidad de la Sabana. Docente Investigador, Universidad Libre. Docente, Colegio Antonio Nariño IED y Director del grupo musical Son ´melier.

2 Ingeniera, Universidad Jorge Tadeo Lozano. Especialista en Docencia Universitaria y Magister en Educación, Universidad Libre. Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. Docente Investigadora, Universidad Libre.

Introducción

El siglo XXI trae consigo la globalización, provocando cambios económicos, sociales y tecnológicos; con ello, también diversas mutaciones en lo educativo referidas al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la construcción de nuevos conocimientos. De algún modo, esta situación da las pautas para reflexionar sobre la labor docente y su incidencia en la calidad educativa.

En ese marco de ideas, según Vasco (2013), la relación entre investigación y docencia es un tema que ha suscitado interés, especialmente en los círculos universitarios, y con sentida preocupación, en los niveles de primaria y secundaria. En los primeros, la necesidad de avanzar en procesos científicos para consolidar los programas de formación docente en términos de acreditación de alta calidad; y en los segundos, en dar respuestas a las críticas que se hacen respecto a la educación rutinaria, memorística y verbalista. Ocurre esto con mayor razón, cuando hay docentes transmisores de conocimientos disciplinares, teóricos y desfasados de la realidad social, que, además, descartan la investigación como eje integrador de aprendizaje y transformación (Hernández, 2009).

Los principales problemas que deben enfrentar los maestros y maestras en su cotidianidad, comprenden aspectos tanto pedagógicos como administrativos. Problemáticas de aula, como el diseño de programas, las dificultades de aprendizaje en la singularidad de los educandos, los conflictos convivenciales, entre otros. De esto, se derivan una serie de interrogantes que buscan dar sentido a la labor profesional y, por ende, mejorar los procesos educativos inmediatos.

Lo anterior indica que los grandes teóricos de la educación, poco o nada, tienen que hacer en la solución de dichos problemas, y que es el mismo docente, en procura de mejorar su praxis, quien debe tomar las riendas del asunto. Así se llega a aclarar que el maestro y la maestra no son simples ejecutores de teorías ajenas, sino en verdad, productores de conocimiento pedagógico; para ello cuentan con la intervención directa en procesos de investigación-acción, como lo explica Munevar (2000):

La investigación-acción es una tradición que aplicada al aula y a la escuela puede ayudar a los maestros y demás actores a solucionar sus problemas. Tiene sustento metodológico porque busca explicaciones o

causas de los hechos estudiados, para poder actuar sobre ellas. En esto ayudan las tradiciones cualitativas predominantemente hermenéuticas o interpretativas, tanto como las que tienen pretensiones explicativas más allá de la interpretación (p.3).

Efectivamente, la investigación-acción en el aula como eje integrador, ofrece al maestro las siguientes ventajas: otorga autoconocimiento y posibilidad de mejora en la práctica; permite observar de modo verídico la realidad intervenida; posibilita la teorización de la praxis de modo objetivo; fomenta relaciones más humanas con el educando; le consolida en su vocación educativa (Campos, 2003).

A lo anterior, agrega Parra (2002) que la investigación-acción favorece la generación de conocimiento pertinente en el aula y se olvida de las recetas pedagógicas provenientes de otros contextos. Esto impacta positivamente en el desarrollo de la autonomía del maestro y lo empodera en su papel educativo, para en últimas, llegar a ser un agente de transformación escolar y una persona comprometida con su devenir profesional. Uttech (2006) afirma: “Aunque no sea fácil, es importante reconocer que la investigación acción no es una responsabilidad más en el aula, sino toda una manera de ser” (p. 147).

Pero esta forma de vida requiere de ciertas características fundamentales que conforman un perfil ideal y que se describen enseguida sin pretender agotar el tema, aclarando que no se trata de los consabidos rasgos del investigador puro, como pueden ser: manejo de variables, formulación de hipótesis, sistematización de información, análisis de resultados, entre otros, sino de los aspectos primordiales que subyacen en el complejo binomio educación-investigación, pues antes que investigador, el maestro es educador. Al respecto, Jaimes & Callejas (2009) aseguran que la docencia y la experiencia en investigación van juntas en la labor profesional, y aportan en el desarrollo de competencias pedagógicas.

Acción Cooperativa

La cooperación es un elemento esencial en la docencia investigativa que solicita maestros y maestras con capacidad de superar el trabajo aislado; esto con el objetivo de interactuar con diferentes colegas de forma colectiva, y alcanzar así propósitos comunes y resultados favorables para todos los integrantes del equipo. Escorcía (2009) plantea que: “La

construcción de saberes mediante el trabajo cooperativo promueve la cualificación pedagógica y disciplinar de los docentes, la que adquiere mayor significación al ser enriquecida por el conocimiento y las prácticas que devienen de distintas instituciones” (p.126).

Según Fraile (2008), es muy importante la actividad docente organizada a partir de conjuntos docentes, así como su necesaria relación con el alumnado como medios para mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Al orientarse en la práctica cooperativa, el maestro o la maestra desarrollan competencias personales y educativas como trabajar en equipo disciplinar e interdisciplinariamente en diferentes contextos, desarrollo de habilidades sociales, comunicación y autonomía. Esta práctica cooperativa también permite incorporar nuevos estilos pedagógicos, modelos de enseñanza, y tener un nuevo rol de facilitador, organizador, dinamizador, negociador y evaluador.

En ese orden de ideas, la docencia investigativa propone, en primer lugar, agrupaciones de maestros en equipos y en departamentos. Dentro del conjunto de maestros, pueden ser ocupaciones del docente investigador: relación con sus colegas, participación efectiva en el gobierno escolar, planeación de programas, revisión crítica analítica y evaluativa del trabajo escolar, participación en estudios pertinentes y toma de decisiones acertadas, entre otras. (García, 1988a).

En segundo lugar, está la relación con los y las estudiantes. Allí hay que programar el trabajo académico, conociendo las aptitudes, dificultades, intereses y necesidades del grupo escolar, para ajustar la labor de enseñanza, motivando y aportando la información necesaria sobre los tipos de tareas, ofreciendo ayuda individual y ejerciendo control sobre el rendimiento. Asimismo, las funciones y actitudes del maestro(a) investigador(a) resultan relevantes, pues se verifica el perfil no repetitivo de enseñanza. Si todo aprendizaje demanda voluntad y un ambiente apropiado, esto es causa suficiente para que la totalidad de las acciones del maestro investigador se dirijan hacia el respeto y la empatía con el estudiante. Así, el maestro y la maestra se acercan al educando en una relación armónica, asentada en el estímulo para consultar y dispuesto siempre para el estudiante en momentos de cansancio, dificultad o desánimo (Vélez, 1990).

En tercer lugar, tenemos que el maestro y la maestra investigador(a) es parte inherente de la comunidad educativa en donde despliega

su labor; luego, ha de insertarse cada vez más en la sociedad, para lograr saber de las necesidades educativas procedentes de la familia y la misma sociedad. En verdad, esto es un desafío, teniendo en cuenta lo complejo de la educación actual (Malagón, 2010). De manera que, atendiendo a la interacción entre la sociedad y la escuela, resulta fundamental la participación del docente en el desarrollo comunitario, pues facilitando la interacción entre los dos estamentos, puede el maestro contribuir significativamente a la calidad educativa. De conformidad con lo planteado, y en lo que se refiere al ámbito comunal, los principales rasgos del maestro investigador se enmarcan en la integración, la apertura, la facilidad para convivir y la disponibilidad dialogante.

En ese orden de ideas, tal vez el mayor talante que puede llegar a tener la funcionalidad del educador en el ámbito comunal, sea la interacción con las familias, pues esto le concede más sensibilidad acerca de los problemas de los educandos; además, otorga mayor comprensión en lo concerniente a la formación personal, reafirmandose con ello el planteamiento de Guerra (2013) sobre la relación docente-estudiante, que, aunque no equivalente a la de padres, madres e hijos y hijas, es la prolongación de la educación familiar.

Luego, para actuar cooperativamente, necesita el maestro investigador flexibilidad y apertura a las múltiples relaciones con el mundo objetivo; esto conlleva al diálogo, la creatividad y la concertación para realizar acciones conjuntas con los demás actores del proceso educativo como pueden ser colegas, administrativos, orientadores, entre otros y otras. Esta cualidad de trabajar cooperativamente implica al docente: “comprender la necesidad de apoyarse en los demás para aprovechar las fortalezas y competencias de todos, reducir las debilidades y potenciar la sinergia del equipo en el logro de metas y objetivos comunes” (Acosta, 2014, p. 41).

Conocimiento-Aprendizaje

A partir de una visión integral de la persona y de las dimensiones en que ésta actúa, el maestro investigador busca atender equilibradamente el desarrollo de aptitudes para aprender a aprender y para conocer; estas aptitudes deben desarrollarse primero en el docente mismo, y luego, procurar su desarrollo en los y las estudiantes.

La investigación desempeña un rol fundamental como gestora de pensamiento y creadora de saberes. En la docencia investigativa, la capacidad de conocer presume superar el concepto de conocimiento como una acumulación informativa en poder exclusivo del docente y susceptible de transmisión, por una concepción más activa del educando en un proceso de significativa construcción de la realidad. Así, se llega a colegir que el desarrollo de la facultad cognitiva está entrañablemente unida al fenómeno de aprender a aprender. Ferrini (2000) expone que:

Aprender a aprender” y “aprender a ser” son lemas de las reformas educativas, que si se analizan dejan claro una actitud de aprender, no sólo en la escuela y para la escuela, sino de la vida misma, es el objetivo preciso de toda educación (p.60).

Resulta primordial desarrollar la capacidad valorativa en el espacio escolar, pues muestra definitivamente a la persona su experiencia de comunión social y universal. Esto significa que educar no solo es enseñar conocimientos de orden teórico, sino, más trascendental aún, enseñar valores y modelos que guían la praxis y ayudan a formar ideales y convicciones justas, logrando así una educación virtuosa. (Yepes, 2003).

Para consolidar este desarrollo de aptitudes, el docente investigador debe considerarse y considerar al alumno, como un ser capaz de perfección, esto sin desconocer las limitaciones y posibilidades propias de la condición humana y del entorno en el cual se realiza. De esta manera, hay pleno reconocimiento del educando como centro dinámico de su propia formación, puesto que viene a ser una realidad subsistente con principio activo de interiorización y exteriorización que le compromete de modo inalienable (Medina, 1989).

El maestro investigador debe reinventar la docencia en el aula y fuera de ella, donde sea orientador del saber y desarrolle trabajos interdisciplinarios desde la formulación e implementación de proyectos culturales, sociales, científicos, artísticos, tecnológicos, entre otros. Según Jaimes y Callejas (2009), el desempeño profesional del docente exitoso y autónomo, depende del desarrollo de las habilidades para aprender a aprender (habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas); y de las habilidades interpersonales donde la comunicación y las competencias socio emocionales estén presentes.

Educabilidad

Teniendo en cuenta los principios y contexto acerca de la docencia investigativa, surge el docente convenientemente como aprendiz, idea extremadamente significativa porque desde ella se fomenta un acercamiento efectivo entre docente y estudiante. Es también el docente un educando, ya que igualmente está en proceso de perfección; en primer lugar, sin dejar de actuar y ser educador, aprende con los estudiantes, de sus situaciones particulares, de la información que poseen y de sus respectivos talentos. Como plantea Sarramona (2000): “La diferencia entre educador y educando es una cuestión de grado respecto a la necesidad y obligación de educarse; el educador sigue educándose mientras educa a los demás” (p.83).

Más allá, el maestro investigador aprende de los padres de familia y de la comunidad en general, aprende acerca de su rol fundamental como agente de cambio y promotor social; y teniendo una idea más completa del ámbito económico y familiar que rodea al alumno, puede encauzar su praxis pedagógica hacia innovaciones acordes con el proceso educativo.

En segundo lugar, es aprendiz el educador a medida que renueva constantemente todos los elementos atinentes a su labor educativa para estar actualizado. Así, puede lograr una mejor comprensión de los aspectos sociales, y en consecuencia, mejorar la calidad de la acción educativa que le corresponde. Dice García Hoz (1988a), que, si algún profesional tiene necesidad de un continuo reciclaje o readaptación exigido por los rápidos cambios de la ciencia, la tecnología y la sociedad, es precisamente quien se dedica a la exigente tarea de educar. Así mismo, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en la Resolución 5443, Artículo 2. Perfil del Educador, esboza que el docente debe “Aprender autónomamente por iniciativa personal y actualizar los conocimientos y prácticas propias de su disciplina” (MEN, 2010).

Lo anterior señala que el proceso investigativo afecta también a los maestros en su devenir, pues siendo de condición inconclusa, pero con capacidad perfectiva, y hallando felicidad en el ejercicio de su vocación, se educan investigando. En relación consigo mismo, tiene el docente el trabajo autocrítico y autoevaluativo hacia una orientación constante de perfeccionamiento; se trata de la manifestación legítima o disposición natural para realizar su misión educadora.

En este contexto, el aprendizaje por parte del docente investigador también lo faculta para sobreponerse a ciertos factores que limitan el desarrollo de la investigación-acción como pueden ser la imposición de políticas públicas, la falta de apoyo, la resistencia institucional, y el poco acceso a la información. Exigen estos desafíos al maestro en constante evolución, cuestiones tan importantes como conocimiento, valoración y decisión sobre qué hacer, cómo vivir, siendo estos sus principales cuestionamientos para optar en todo momento acerca de la mejor forma de interactuar consigo mismo y con las demás personas (Rodríguez, 2009).

Innovación-Creatividad

El maestro investigador debe desarrollar en sí mismo creatividad, innovación y capacidad para aprovechar todas las circunstancias de aprendizaje en procesos educativos e investigativos. También debe atender integralmente a la persona del alumno, dispuesto a diseñar oportunidades de aprendizaje y formación como lo propone De la Torre (2003): “La creatividad docente se manifiesta en la propuesta de objetivos didácticos, en las actividades de aprendizaje, en la evaluación, pero sobre todo en la metodología utilizada” (p.162). Si tenemos en cuenta que las actividades escolares empiezan con el propio docente, desde la planeación hasta la aplicación de las mismas, la necesidad formativa en la capacidad creativa de los educandos, requiere inicialmente la capacidad y acción creativa del maestro y la maestra, más aún, si estos también generan y llevan a cabo procesos de investigación en el aula.

En esta acción creativa los docentes deben demostrar una incansable lucha para no decaer en su cometido. “Como puede verse, la función del maestro no será entonces la de un vigilante de la disciplina y la asistencia, sino la de alguien que abre nuevas perspectivas, traza nuevos caminos e impulsa e invita a nuevos esfuerzos” (Ocampo, 2005, p.173). Según Klimenco (2008), una razón más por la cual el maestro investigador debe dar respuesta positiva a la creatividad, es que se trata de un reto inevitable para el desarrollo de la educación en el siglo XXI, puesto que de ello dependen soluciones reales a variados problemas del mismo sistema educativo y del conjunto social.

Además de lo anterior, el maestro investigador también debe tener los rasgos de la personalidad creativa, según Rodríguez (1990), dividida

en tres áreas: cognoscitiva (captando lo significativo, imaginación y curiosidad intelectual y distinguir datos relevantes), afectiva (autoestima, libertad y pasión) y volitiva (Tenacidad, tolerancia a la frustración y capacidad de decisión). Así, la capacidad creativa del maestro investigador en el aula es un asunto de gran complejidad, ya que cubre la integralidad de quien investiga y exige actuación en diversos campos de manera simultánea como pueden ser las metodologías de investigación, el diseño y la aplicación de instrumentos, alteraciones didácticas, ayudas formativas hacia los educandos, procesos administrativos, entre otros; todo ello, con el sello de ineludible de originalidad.

Para innovar, el maestro investigador debe tener presente la tecnología y la informática, que aportan a la solución de problemáticas desde tres dimensiones interdependientes como son: el conocimiento, las formas de pensar y la capacidad para actuar. Conocer las herramientas tecnológicas permite la participación en el entorno educativo de manera fundamentada, asertiva, práctica e interdisciplinaria.

Actitud Integradora

La docencia investigativa señala que el educador y la educadora deben practicar el principio de complementariedad para integrar la atención a lo singular con la dimensión comunitaria de cada persona. De esta manera, pueden ayudar a los estudiantes en su formación con el fin de que participen activamente en la vida social a través de espacios grupales que la misma docencia investigativa plantea en sus principios referidos a la comunidad educativa. En ese orden de ideas, incumbe al maestro investigador, dar unidad al proceso educativo, ajustando las múltiples acciones, tareas y programas con los variados aspectos del desarrollo personal de los estudiantes. Por ende, se requiere un enfoque integral del conocimiento, de la sociedad y de la persona humana, evitando así caer en reduccionismos y proporcionando una educación completa, que no simplemente es la sumatoria de la enseñanza de las diferentes áreas o asignaturas, sino su aporte efectivo a la formación total y armónica de la persona (Carrasco, 2007).

Cuando se habla del docente integrador, se le considera como un agente en el ámbito educativo que interactúa con la comunidad, conociendo la realidad socioeducativa y la cotidianidad institucional. Igualmente, aporta en la construcción del currículo desde aspectos

epistemológicos, psicológicos, metodológicos e investigativos al proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, el perfil del maestro y la maestra investigadores implica la integración y el desarrollo de saberes ontológicos, filosóficos, teóricos, epistémicos y sociológicos propias del acto investigativo.

Escucha-Diálogo empático

La docencia investigativa no se queda en la tarea puramente explicativa y transmisora, particulariza la atención en la escucha plena; esta actitud permite al maestro no solo estar presto a lo que los demás expresan, sino que, manifiesta comprensión ante lo dicho (Jiménez, 2009). Indudablemente, también el maestro habla, sin embargo, esta palabra no es solo para aleccionar, sino para generar motivación, orientación, retroalimentación y cuestionamiento, obviamente, reconociendo el silencio imperioso dentro del proceso educativo. Entonces, no es el mejor maestro el mejor orador, sino aquel que ejerce de forma destacada las funciones insustituibles de personalización, y en ello, se abstiene de intervenir de modo injustificado y autoritario.

Luego, podemos afirmar que en la docencia investigativa ocurre un desplazamiento del verbalismo del maestro, para facilitar la participación firme del educando en la construcción de conocimiento y en una formación democrática por medio del control de realidades individuales y grupales; todo desde la inminente condición dialogante. (Ocampo, 2005). La docencia investigativa se concentra en el educando, y consecuentemente, tienen los educadores una labor en función de la orientación, estímulo y el control de su actividad.

Expresividad Múltiple

Las habilidades comunicativas están relacionadas y aportan al desarrollo de las competencias cognitivas como analizar, sintetizar e inferir, que son procesos mentales muy complejos y que requieren desarrollarse en el docente investigador para su quehacer pedagógico. Igualmente, las habilidades comunicativas acompañan al docente investigador permitiéndole diseñar estrategias innovadoras educativas para generar el conocimiento y promover la participación colectiva

tanto oral como escrita, usando el lenguaje de manera activa y asertiva en el contexto formativo (MEN, 2013).

La investigación educativa representa un factor de gran importancia que ha generado un mayor acceso a la información, y que hace partícipes a docentes y a estudiantes en la elaboración y presentación de formas expresivas con el objetivo de enriquecer el uso del lenguaje para desempeñarse de manera competente en el ámbito académico y personal; tiene que ver con un proceso de técnicas y estrategias que permiten pensar, transformar y comunicar por medio de un diálogo crítico y constructivo. Así, por ejemplo, “la escritura en el aula permite que interactúen docente y estudiante para “negociar” la certeza de frases o la coherencia de un párrafo, texto o documento; para defender o criticar un concepto en una situación determinada.” (Giraldo, 2015, p. 45).

Por consiguiente, se tiene como medio a la escritura y la lectura para ayudar a desarrollar las competencias que contribuyen a indagar, conocer, comprender, integrar, comunicar y reflexionar el conocimiento, desde el fortalecimiento de la comprensión para elaborar párrafos y escribir textos con cierta claridad que permitan mejorar el contenido propio de su campo disciplinario.

En ese orden de ideas, el perfil del docente o la docente, posee tres aspectos a ser tenidos en cuenta para el escalafón: la formación posgradual, los años de experiencia en la docencia y en su área disciplinar, y la producción intelectual (escritura). Y es aquí donde la producción textual adquiere relevancia ya que es un elemento a tener en cuenta tanto para la docencia como para la investigación del proceso educativo en el aula de clase.

Más allá, y teniendo en cuenta los avances en materia tecnológica, podemos decir que el maestro investigador tiene a su disposición toda una gama de medios que favorecen la expresión en todas sus dimensiones; esto abarca desde lo oral y escrito, hasta lo plástico y dinámico en múltiples formas que tocan no solo lo académico y formal, sino también lo artístico, que es una esfera fascinante. Luego, la expresividad del maestro investigador supera la necesidad comunicativa y se convierte en un aspecto de obligatorio cumplimiento para ejercer la investigación misma en el aula y socializar los avances como los resultados conseguidos.

Mediación Cultural

El educador es también depositario y servidor de una herencia cultural que corresponde a una generación determinada, por lo tanto, posee ciertos conocimientos que le singularizan, pero su verdadero rol parte de la situación del educando, estimulándolo para que, mediante esfuerzo propio, apunte saberes y consolide el patrimonio cultural como algo útil. Sin embargo, realmente se llega a ser maestro(a), cuando se está en la capacidad de servir para el florecimiento cultural de la siguiente generación. Estos planteamientos ponen de manifiesto que, en la docencia investigativa, debe considerarse al maestro como persona-medio, ya que, en definitiva, sus propuestas pedagógicas se fundamentan en el educando. Lógicamente, el maestro resulta ser necesario, mas no imprescindible, puesto que debe fomentar en el estudiante la capacidad de marchar por sí mismo y directamente al encuentro con el objeto de conocimiento.

El maestro investigador entonces, no es sencillamente alguien que explica contenidos; en rigor viene a ser un instrumento mediador entre el sujeto cognoscente y la verdad que puede ser conocida. Esto da a entender categóricamente que es en sí un agente extrínseco y secundario del proceso educativo, no es causa principal, sino factor coadyuvante e instrumental. (Barrio, 2004). Así se llega a entender que la mediación del maestro o maestra se singulariza continuamente como educador(a) y docente, todo en directa atención a los aspectos personales de alumno, pues innegablemente todos los personajes que de alguna manera interactúan con el educando en el centro docente, son igualmente mediadores en el proceso educativo. (García, 1993).

Intimidad Pedagógica

El maestro investigador debe tener una constante actitud reflexiva acerca de su praxis, realizada en el ámbito propio de su intimidad, pues en el silencio de la soledad resulta factible la evaluación pedagógica sobre sí mismo; igualmente, revisando sus metas cognitivas y metacognitivas para hacer realidad su propio proceso expresivo de manera integral.

Da a entender Martínez (1996), que esto tiene incidencia directa en el proceso creativo docente y el desarrollo autónomo, aún con visos de

rebeldía ante el sistema, consecuentemente, en la reafirmación de la vocación educadora. De ahí que el maestro investigador experimenta una profunda vida interior que lo resguarda de la masificación y la superficialidad, consolidándole como persona crítica y objetiva; esta forma especial de ser, de pensar y de actuar, le proporciona la fuerza suficiente para superar las condiciones y restricciones de su quehacer, para nada favorables, como son la crisis de identidad, reforzada por una imagen social negativa, y la exposición permanente a la rutina. De acuerdo con Vasco (2013): “La experiencia ha mostrado que esos procesos reflexivos de tipo investigativo, aun los más informales, pueden convertirse en factor poderoso de motivación, perfeccionamiento y autoformación para el docente” (p. 56).

En términos generales, la docencia investigativa concede al maestro y maestra un estilo singular asentado en la confianza y el optimismo, factores que les capacitan para realizar cabalmente su obra en un irrenunciable encuentro vocacional. Castillo (2014) argumenta al respecto, que la formación de destacadas personas, y en particular, sobresalientes investigadores(as), necesariamente pasa por la capacidad de confianza, propósito y convencimiento propio.

Deben ser procesos voluntarios y por iniciativa propia. No es posible crear investigadores por “decreto” o por medio de una resolución de rectoría, o una norma del Ministerio de Educación. Cualquier nivel o forma o proceso de investigación requiere una cierta medida de “pasión”, de interés personal. (Vasco, 2013, p. 60).

Ese estilo educativo e investigador fundado en una realista visión de la persona, diferencia a este docente de otros profesores(as) que trabajan con visiones disímiles de la humanidad, unas veces idolatrada y en otras denigrada, partiendo de una supuesta bondad natural del ser humano, pero también de visiones pesimistas y negativas (García, 1988b).

Conclusiones

Observamos en González (2004) y Moreno (2005), que los aspectos de competitividad, eficacia y precisión, vienen mostrando un camino que despersonaliza al ser humano en la sociedad actual. Esto señala un urgente y necesario cambio en clave de contexto humanista; se trata

pues de un llamado al protagonismo del ser humano en todos y cada uno de los fenómenos que promueven un desarrollo social basado en la justicia propiamente dicha.

Sin duda alguna, y teniendo en cuenta que no hay mutación social que no esté marcada por la educación, cobra el maestro total importancia, pues tampoco hay cambio educativo sin que el docente participe de manera activa. Y teniendo en cuenta que la docencia investigativa es pertinente con la redimensión humana, el maestro investigador ocupa un papel primordial en todo este esfuerzo por superar la deshumanización de la aldea global. A lo largo de este escrito hemos precisado un conjunto de características para el maestro investigador, que le confieren una labor de calidad en los propósitos de transformación educativa ya expuestos.

En términos generales, el maestro investigador debe mostrarse independiente y original; según Russell (2010), impulsado por una capacidad creadora interna, no oprimido por autoridad externa alguna. A la par, el maestro investigador ha de interactuar plenamente en todos los posibles niveles de comunicación, incluyendo la ciencia y la tecnología. Así tiene el docente lugar respetable en la dinámica de una pedagogía liberadora y emancipadora, que le exige una amplia formación, alto nivel de cualidades pedagógicas y una praxis educativa apartada del tradicionalismo bancario (Parra, 2012).

Referencias

- Acosta, S. (2014). *La investigación en el aula*. México: Trillas.
- Barrio, J. (2004). *Elementos de antropología pedagógica*. Madrid: Rialp.
- Campos, N. (2003). El docente investigador: su génesis teórica y sus rasgos. *Revista Educación*, 27(2), pp. 39-42. Obtenido desde: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44027203>.
- Carrasco, J. (2007). *Cómo personalizar la educación*. Madrid: Narcea.
- Castillo, M. (2014). *Manual para la formación de investigadores*. Bogotá: Magisterio.
- De La Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad*. Barcelona: Paidós.

- Escorcía, C. (2009). La cooperación en la educación: Una visión organizativa de la escuela. *Revista Educación y educadores*, 12 (1), pp. 121-133.
- Ferrini, R. (2000). *Hacia una educación personalizada*. México: Limusa.
- Fraile, A. (2008). El aprendizaje cooperativo como metodología para el desarrollo de los ECTS: una experiencia de formación del profesorado de educación física. *Revista Fuentes*, (8), pp. 1-14. Obtenido desde: <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2454>.
- García, H. (1988a). *Educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García, H. (1988b). *La Práctica de la Educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García, H. (1993). *Introducción general a una pedagogía de la persona*. Madrid. Rialp.
- Giraldo, C (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Revista Ánfora*, 22 (38), pp. 39-58.
- Guerra, M. (2013). *La tecnología y la Educación personalizada*. Buenos Aires: Alfaomega.
- González, R. (2004). *Personalización*. Madrid: Prentice Hall.
- Hernández A., I. (2009). El docente investigador como creador de conocimiento. *Revista Tumbaga*, 1 (4), pp. 185-198.
- Jaimes, G, Callejas, M. (2009). *La autonomía, os procesos de pensamiento y las TIC: Competencias del siglo XXI*. Tunja: UPTC.
- Jiménez, T. (2009). Competencias básicas para la gestión educativa en el docente actual. *Revista Reflexiones*, (2), pp. 63-72.
- Klimenco, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y educadores*, 11 (2), pp. 191-210.

- Malagón, R. (2010). *Diseño de una estrategia didáctica para el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento investigativo*. Bogotá: Kimpres.
- Martínez, S. (1996). La formación inicial de los profesores. En Víctor García Hoz, *El concepto de persona* (pp. 206-251). Madrid, España: Rialp.
- Medina, R. (1989). La Educación como un Proceso de Personalización en una Situación Social. En Víctor García Hoz, *El concepto de persona* (pp. 13-41). Madrid, España: Rialp.
- Ministerio de educación Nacional, MEN, (2010). Resolución 5443. Obtenido desde: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-238090.html?_noredirect=1.
- Ministerio de educación Nacional, (2013). *Competencias en TIC para el desarrollo profesional docente*. Imprenta Nacional. Primera Edición - Obra Independiente. Bogotá-Colombia.
- Moreno, V. (2005). *El hombre como persona*. Madrid: Caparrós.
- Munevar, R y Quintero J. (2000). Investigación Pedagógica y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. (1) pp. 1-8.
- Ocampo, F. (2005). Educación personalizada. Planteamientos generales. En: *Educación. El desafío de hoy* (159-187). Bogotá: Magisterio.
- Parra, M. (2012). Hacia una pedagogía liberadora. En: *La escuela bogotana frente al conflicto* (113-134). Bogotá. Magisterio.
- Parra, C. (2002). Investigación-acción y desarrollo profesional. *Revista Educación y educadores*, 5 (2), pp. 113-126.
- Russell, B. (2010). Las funciones de un maestro. En: *Ensayos educativos* (69-80). Bogotá: SED.
- Rodríguez, M. (1990). Manual de Creatividad, *Los procesos psíquicos y el desarrollo*, México: Trillas.

Rodríguez, G. (2009). Reflexiones sobre el papel del docente en la educación. *Revista Reflexiones*, (2), pp.25-32.

Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación*. Barcelona: Ariel.

Uttech, M. (2006). ¿Qué es la investigación-acción y qué es un maestro investigador? *Revista de educación*, (8), pp. 139-150.

Vasco, E. (2013). *Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula*. Bogotá: Magisterio.

Vélez, E. (1990). *Práctica de la Educación personalizada*. Bogotá: Indo-American Press Service.

Yepes, S. (2003). *Fundamentos de antropología*. Un ideal de la excelencia humana. Pamplona: Eunsa.

Los procesos de lectura y escritura creativa en niños, niñas y adolescentes. Análisis de una experiencia

Francisco Pineda Herrera ¹

Resumen

Es de sobra conocido que la infancia constituye la etapa fundamental del ser humano, ya que en ella se forma el carácter y los valores que acompañarán al hombre en su trasegar por la vida. Además, sabemos que la actividad que mejor define a niños y niñas es el juego, ya que de él depende un número ilimitado de relaciones mentales y sociales que ayudan a absorber y comprender el mundo en todas sus complejidades. En el presente estudio se profundiza en los mecanismos que permiten instaurar una pedagogía de la lectura y la escritura a través del juego, desde una estrategia pedagógica especial y aplicada en un plantel educativo de la ciudad de Bogotá.

Palabras clave: Infancia, juego, literatura, educación, pedagogía.

Introducción

En el presente artículo daremos cuenta de una estrategia que permite motivar a la lectura y escritura de cuentos de forma totalmente creativa. Actividad que sólo da fruto si se suscita de una forma lúdica, es decir,

¹ Profesional en Estudios Literarios, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Docencia e Investigación universitaria, Universidad Sergio Arboleda. Docente Colegio El Japón IED; ha participado en el Premio Compartir 2016. Es autor del libro *Historia ilustrada del traje y moda en el siglo XX*, publicado por la editorial Taller Cinco Centro de Diseño en el 2010.

placentera y llena de significado para quien la realiza. Para tal fin, hemos trabajado con niños y niñas de quinto, sexto y séptimo grado del Colegio El Japón IED en la jornada mañana; institución ubicada en la localidad de Kennedy de la ciudad de Bogotá.

La estrategia desarrollada se denomina “Palabras fantásticas para la vida”, que pretende sensibilizar a los estudiantes a través del uso racional y armónico de la fantasía y la imaginación mediante la lectura guiada de cuentos, fábulas, mitos y leyendas de diversos autores y países.

Para desarrollar nuestra propuesta hemos basado nuestro estudio en un estado del arte que incluye autores de reconocido prestigio; psicólogos como Jean Piaget, Lev Vigotsky y Bruno Bettelheim; filósofos como Jorge Larrosa; escritores como Charles Baudelaire, Antonio Muñoz Molina y Mercedes Calvo; pedagogos como Fabio Jurado, Gianni Rodari y Saturnino de la Torre, entre muchos otros.

El presente artículo es una síntesis del trabajo realizado durante cinco años (2015-2020) que ha producido frutos dorados en el campo de la narración literaria entre nuestros estudiantes.²

Figura No. 1 Estudiantes de grado sexto Colegio El Japón



2 La estudiante Mercy Victoria Amaya Martínez, de quinto grado, ocupó el primer puesto en el Concurso “Orden al Mérito Literario Don Quijote de la Mancha, Leer y Escribir 2015-2016”, auspiciado por la SED Bogotá.

Desarrollo

Es sabido que los niños y niñas son capaces de vivir en todas partes. En cualquier lugar donde se les brinde afecto y donde encuentren algunas dosis de imaginación, pueden quedarse absortos por bastante tiempo y desplegar sus vivencias cotidianas de un modo fantástico. Porque cuando un niño o niña encuentran seguridad y armonía en cualquier sitio (aula de clase, patio, vereda, hogar), ya están listos para desarrollar su personalidad y desplegar su creatividad a través del arte.

Tal como lo precisó Baudelaire: “Para el niño todo es novedad; siempre está embriagado. No hay nada más parecido a lo que llamamos inspiración que el alborozo con que el niño absorbe la forma y el color” (Baudelaire, 1995, p. 33). Es encantador cuando vemos que un niño o niña se maravilla con una mariposa, cuando observa el arco iris, o cuando escucha embelesado las historias contadas por los abuelos y abuelas.

Y es a partir de los relatos que los adultos cuentan a niños y niñas, que se hace posible establecer un vínculo afectivo muy importante que se fortalece con el paso de los días. Es imprescindible que en todos los hogares haya un espacio donde los padres, madres, abuelos y abuelas se reúnan a contar historias a los infantes, ya que esto permite un desarrollo muy elevado de la fantasía en ellos. Se trata de sembrar esa semilla de la creación en la mente de todos los niños y niñas a nuestro cargo.

Cuando un niño viene con estímulos positivos de casa como los nombrados anteriormente, el trabajo del docente se facilita en alto grado. Pero cuando el niño o la niña vienen de un hogar desdibujado, de entornos donde la violencia doméstica y el abandono son el pan de cada día, la labor del maestro se convierte en un esfuerzo demandante. Como lo afirma Mercedes Calvo refiriéndose a la enseñanza de la lírica: “De ahí que la responsabilidad de la escuela es enorme. A ella le compete acercar la poesía no sólo a los niños de los medios marginales, excluidos, (...) sino también a aquellos niños atosigados de tecnología” (Calvo, 2015, p. 45).

A pesar de todas las dificultades que presenten nuestros estudiantes, los docentes deben mostrar siempre una actitud positiva a la hora de impartir sus conocimientos. Deben reflejar confianza y demostrar la preparación adquirida a través de años y años en la academia y en

el ejercicio de la profesión. En otras palabras, deben apoyarse en sus conocimientos pedagógicos.

Otro aspecto a tener en cuenta, es que el docente debe conocer los entornos de donde provienen sus estudiantes; esto con el fin de estimular su imaginación de forma efectiva. Es importante que el profesor indague en las imágenes de la cotidianidad que poseen sus alumnos y alumnas, que conozca sus gustos y otros elementos que le permitan acercarse al estudiante de forma afectuosa y con natural complicidad. De acuerdo con Vigotsky:

Es mucho más fácil desarrollar la afición literaria en el niño y se logra más éxito cuando se invita al niño a escribir sobre temática que comprenda en su interior, que le emocione y, especialmente, le estimule a expresar con palabras su mundo interno. Con mucha frecuencia el niño escribe mal porque no tiene de qué escribir (Vigotsky, 2005, pp. 54-55).

De esta forma, los elementos claves que debe tener en cuenta todo maestro y maestra para cimentar una pedagogía lúdica basada en la literatura son tres: juego, asombro y afectividad. Del juego lo más importante es el carácter espontáneo y placentero, ya que se busca que los niños, niñas y adolescentes accedan al conocimiento de forma libre y amena.

Sin lugar a dudas, el niño es un artista del juego, lo que se aprecia a través de un proceso constante de simbolización de los elementos de su entorno, y también al darle vida propia a los objetos inanimados (animismo); por ejemplo, a las estaciones, a los días de la semana, al día y la noche, entre otros (Piaget, 1984).

En la mayoría de las historias que cuentan los infantes, ellos son los narradores y protagonistas al mismo tiempo. Además, cuentan hechos fantásticos en conjunción con elementos de la realidad, y describen hazañas de héroes mostrando todas sus emociones a los oyentes. Todo esto configura el acto de jugar con las palabras y el dejarse llevar por la fantasía y la imaginación.

El imperioso deseo de crear narraciones se da en los niños de todo el mundo y forma parte de sus juegos. Pero al margen de la edad que tenga el niño o de lo completa que sea la historia, la experiencia verbal de contar el argumento de la historia que inventa le produce un gran placer (Brown & Vaughan, 2009, p. 92).

Continuando con el segundo aspecto, vemos que siempre debe existir el asombro, es decir, algo de lo cual siempre maravillarnos. De la educación literaria lo más importante debe ser siempre las emociones que transmiten los textos y no sólo la comprensión de los mismos. Lo que realmente interesa es lo que un estudiante pueda sentir con determinada lectura (cuento, fábula, poema, novela).

Como lo explica Larrosa (1998), la lectura debe convertirse en experiencia, es decir, en una actividad que transforme a los lectores mediante ese diálogo que se instaura entre el texto y el receptor. Y para que se dé esta conversación se necesitan unas condiciones específicas: “(...) sólo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia (Larrosa, 1998, p. 29).

Para alcanzar dichas condiciones, los docentes debemos trabajar cada vez más arduamente, ya que los ambientes propicios para la lectura son cada día más escasos en el aula de clase de hoy. Sabemos que todo docente de lengua castellana debe acercarse a sus estudiantes hacia la literatura mediante un trabajo de seducción, de asedio con las palabras adecuadas y por medio de la transmisión de emociones; es decir, realizar un trabajo de sensibilización.

Somos conscientes como docentes que el objetivo de la literatura no se centra en dejar enseñanzas, pero sí sabemos que las obras literarias transmiten experiencias que enriquecen la vida, y que transforman los modos de ver el mundo. Es por eso que para incitar a la lectura debemos expresar la pasión que nos anima como lectores y, así mismo, mostrar un horizonte de lectura que permita un fácil acceso a los textos por parte de nuestros alumnos.

En el contexto del aula, hoy los estudiantes pesan en sus manos el libro que les piden leer, mientras se preguntan sobre su importancia; de cierto modo tienen razón, porque es imposible leer una obra literaria sin horizonte alguno, esto es, sin saber qué se busca en ella. (Jurado, 2016, p. 19).

Es de vital importancia que el docente tenga claras las razones por las que asigna una determinada lectura entre sus estudiantes: que identifique su relevancia de acuerdo al momento, o por las preguntas que el texto suscita entre los alumnos. “El reto de todo profesor que aspira a formar lectores (...) será siempre el de cómo identificar los textos provocadores para el discernimiento y la réplica” (Jurado, 2016, p. 19). Entonces los

docentes siempre deben estar actualizados con la oferta de autores y obras que van apareciendo año tras año en el mercado; pero también deben tener en cuenta obras clásicas o canónicas que siguen siendo relevantes por sus contenidos actuales.

Siguiendo con nuestra propuesta, vemos que el último aspecto primordial que siempre debe estar en una pedagogía de la literatura es el afecto: “No descuidar esa interacción afectiva tan enriquecedora –de los niños entre sí pero también con el maestro–, abonar ese ambiente propicio con respeto y afecto, es la herramienta fundamental para tener éxito” (Calvo, 2015, p. 24).

El afecto y el respeto mutuo entre los estudiantes y con el docente son los factores claves a tener en cuenta para trabajar en el aula de clase, ya que sin ellos el aprendizaje no es posible. Aquí el concepto básico es la *empatía*, que se puede entender como la “capacidad para ponerse en el lugar de otra persona y sentir lo que ella siente” (Papalia, Olds & Feldman, 2005, p. 280).

Derivado del concepto de empatía, vemos otro aspecto que la literatura hace posible, precisamente porque permite alcanzar un equilibrio emocional en las personas. Estamos hablando del concepto de *resiliencia*. La resiliencia puede entenderse como “la capacidad para superar dificultades y de proyectarse en la vida” (Citado por Torre, 2006, p. 161).

Es sorprendente lo que vemos en ocasiones en nuestras aulas, donde estudiantes que se caracterizaban por su agresividad y depresión empiezan a escribir poemas, cuentos, diarios, y traen sus textos para ser leídos en la clase. Todo esto hace que el juego con las palabras y el esfuerzo del docente tengan sentido.

Una vez que los estudiantes han sido seducidos por la belleza de las palabras mediante el proceso lector, empieza todo el trabajo de escritura. Aquí lo más importante es poner la atención en la trama de las historias que producen nuestros educandos y no tanto en su redacción (Vigotsky, 2005). Una vez que nuestros niños y niñas adquieran el gusto por la escritura, irán poco a poco perfeccionando la composición de sus relatos.

Es recomendable la lectura de cuentos de hadas en los cursos iniciales de la educación básica primaria, ya que ellos tienen elementos que dotan de

sentido la existencia de nuestros niños y niñas. Esto lo logran al centrarse en las emociones y al mostrar las conductas más apropiadas mediante símbolos y alegorías.

Al mismo tiempo que divierte al niño, el cuento de hadas le ayuda a comprenderse y alienta el desarrollo de su personalidad. Le brinda significados a diferentes niveles y enriquece su existencia de tan distintas maneras, que no hay libro que pueda hacer justicia a la gran cantidad y diversidad de contribuciones que dichas historias prestan a la vida del niño (Bettelheim, 2012, p. 19-20).

Y para motivar a la escritura creativa, es imprescindible el libro *“Gramática de la fantasía”*, de Gianni Rodari, donde se exponen múltiples estrategias didácticas para la creación de cuentos y poemas. A partir de estas *reglas fantásticas*, por decirlo así, se trabajó una estrategia pedagógica especial para que los niños y niñas se motivaran a escribir cuentos con algunos valores literarios.

Al inicio de la estrategia se realizó un diagnóstico para conocer el nivel en que se encontraban nuestros estudiantes en términos de escritura literaria. Hay que decir que el nivel que se registró fue bajo, ya que en la mayoría de los textos se encontró que carecían de tesis y de idea principal; además, la fluidez de ideas y riqueza de vocabulario era mínima. Pero lo más grave era la escasa imaginación de los escritos.

Luego de dos meses de arduo trabajo y de aplicar la estrategia pedagógica especial, los resultados fueron positivos, en tanto que los niños y niñas escribieron textos con las siguientes características: cuentos con una idea central y un desarrollo consistente; registraban además una buena fluencia de palabras e ideas; uso de algunas figuras literarias y del sentido metafórico. Pero lo más importante era que los relatos presentaban intuición e imaginación. Es importante decir que para evaluar los textos se tuvo en cuenta la *Escala holística en creatividad literaria* (Mallart, 2006, p. 288).

Como prueba de los avances escriturales, podemos registrar que la estudiante Mercy Victoria Amaya Martínez, del grado quinto, ganó el Concurso Leer y Escribir “Orden al Mérito Literario Don Quijote de la Mancha 2015-2016”, con el cuento “El sueño de vivir en una ciudad más humana”.

Conclusiones

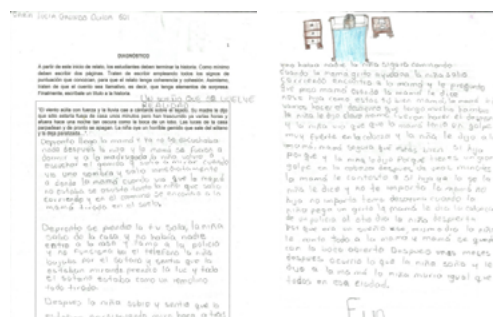
La estrategia pedagógica para el fomento de la creatividad fue efectiva para potenciar la lectura y la escritura literaria, por cuanto les permitió a los niños y niñas hacer uso de la imaginación para crear narraciones que comprenden los siguientes aspectos: manejo de una idea central en el texto e introducción de algunas figuras literarias; desarrollo consistente del relato basado en la fluencia de ideas brillantes; inicio del relato de forma llamativa, y de igual forma, un final inesperado; finalmente, ruptura del hilo narrativo cronológico empleado como recurso expresivo.

Podemos decir que el alumnado mejoró sus niveles de autoestima (disminución de su agresividad, aumento de su autonomía y disciplina de trabajo) mediante el juego con el lenguaje. En este aspecto, los niños, niñas y adolescentes percibieron que las palabras estaban cargadas de sentido y de que su buen manejo los hacía especiales –únicos-, al poder expresar sus vivencias más íntimas o personales por escrito.

En síntesis, el alumnado captó el infinito poder de las palabras para expresar su mundo interior: sus angustias, sus alegrías y secretos más recónditos. Esto se alcanzó gracias a la estrategia pedagógica que permitió otorgarle un significado especial y fantástico a los conceptos o realidades.

Anexo 1

Vemos en esta fase diagnóstica que los niños manejan muy poco los signos de puntuación y la acentuación, por lo cual se hizo necesario brindarles una orientación oportuna antes de aplicar la estrategia pedagógica. Se aprecian algunos atisbos de creatividad, por ejemplo, el hecho de basarse en los sueños para darle solución al nudo del relato.



Anexo 2

Luego de la aplicación de la estrategia pedagógica, los niños y niñas se motivaron para escribir historias donde lo real se funde con lo fantástico. Esto es lo que ocurre en el cuento ganador del Concurso “Orden al Mérito Literario Don Quijote de la Mancha”, Leer y Escribir 2015-2016, patrocinado por la SED Bogotá.

La niña ganadora, Mercy Victoria Amaya Martínez, empezó un trabajo de escritura de cuentos de forma muy disciplinada, en el cual siempre aceptaba las sugerencias del docente. El profesor siempre le explicaba que debía volver a leer los textos y a corregir varias veces la redacción, hasta que tuviera un relato elaborado con coherencia y cohesión.

Es importante anotar que varios estudiantes escribieron cuentos interesantes desde el punto de vista creativo, pero les faltó una mayor consistencia en la redacción.



Referencias

- Baudelaire, Ch. (1995). *El pintor de la vida moderna*. Bogotá, Colombia: El Áncora Editores.
- Bettelheim, B. (2012). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, España: Booket.
- Brown, S. & Vaughan, C. (2009). *A jugar: la forma más efectiva de desarrollar el cerebro, enriquecer la imaginación y alegrar el alma*. Barcelona, España: Urano.
- Calvo, M. (2015). *Tomar la palabra*. La poesía en la escuela. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jurado, F. (2016). *Lectura crítica para el pensamiento crítico*. Bogotá, Colombia: Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, España: Laertes.
- Mallart, J. (2006) Pruebas de aptitudes verbales y literarias. En S. de la Torre & V. Violant (Comp.). *Comprender y evaluar la creatividad* (pp.284-289). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Papalia, D., Olds, S.W & Feldman, R. (2005). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1984). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España: Barral Editores.
- Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Bogotá, Colombia: Panamericana.
- Torre, S. de la (2006). *Creatividad paradójica o adversidad creadora*. En S. de la Torre & V. Violant (Comp.). *Comprender y evaluar la creatividad* (pp.155-170). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Vigotsky, L. S. (2005). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Coyoacán.



Este libro reúne 12 artículos de maestros y maestras de la ciudad que reflexionan sobre el rol de la escuela en la actualidad. Sin duda, la pandemia es un hecho que atraviesa varias de estas páginas, pues esta coyuntura ha hecho que estudiantes, docentes y familias resignifiquen su papel en la educación. Pero este libro no se agota allí, en tanto aparecen iniciativas como las redes de maestros y maestras en torno a la paz, la interculturalidad, así como nuevas miradas sobre la inclusión educativa y la evaluación que aportan al diálogo pedagógico. De esta manera, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) busca que docentes y directivos de las instituciones educativas aporten a la transformación educativa desde sus saberes y experiencias.
