



SERIE
PREMIO
INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2013

FABIO JURADO VALENCIA, NATALIA PINILLA CORTÉS
FIDEL MAURICIO RAMÍREZ ARISTIZÁBAL, CLAUDIA PATRICIA GALLO
ROSA FAYURY PINILLA MONDRAGÓN, BRIGITTE BERRÍO
JUANITA LÓPEZ, EDGAR ANDRÉS SOSA, RENÉ CUBILLOS MUÑOZ
LUIS H. ESPINEL MAHECHA, HERNANDO MARTÍNEZ NIÑO
HENRY MERCHÁN CORREDOR, ROCÍO CÁRDENAS CIFUENTES





SERIE
PREMIO
INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

Premio a la investigación e innovación educativa 2013

FABIO JURADO VALENCIA • NATALIA PINILLA CORTÉS

FIDEL MAURICIO RAMÍREZ ARISTIZABAL

CLAUDIA PATRICIA GALLO • ROSA FAYURY PINILLA MONDRAGÓN

BRIGITTE BERRÍO • JUANITA LÓPEZ

EDGAR ANDRÉS SOSA • RENÉ CUBILLOS MUÑOZ

LUIS H. ESPINEL MAHECHA • HERNANDO MARTÍNEZ NIÑO

HENRY MERCHÁN CORREDOR • ROCÍO CÁRDENAS CIFUENTES

Premio a la investigación e innovación educativa 2013

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores Fabio Jurado Valencia, Natalia Pinilla Cortés,
Fidel Mauricio Ramírez Aristizabal, Claudia
Patricia Gallo, Rosa Fayury Pinilla Mondragón,
Brigitte Berrío, Juanita López, Edgar Andrés
Sosa, René Cubillos Muñoz, Luis H. Espinel
Mahecha, Hernando Martínez Niño, Henry
Merchán Corredor, Rocío Cárdenas Cifuentes

© IDEP

Directora General Nancy Martínez Álvarez
Subdirector Académico Paulo Alberto Bolívar Molina
Asesora del IDEP y
Coordinadora General del Proyecto Alba Nelly Gutiérrez Calvo
Coordinadora de comunicación y editorial Diana María Prada Romero

Equipo de investigación:

Instituto de Investigación en Educación

Universidad Nacional de Colombia

Coordinación: Fabio Jurado Valencia

Grupo de Investigación en Evaluación:

Carlos Barriga
Fabio Jurado Valencia
Sayra Liliana Benítez
Silvia Alejandra Rey

Colaboraron con el estado del arte:

Eliseo Avella
Mary Ruth García

Libro ISBN 978-958-8780-40-5

Primera edición Año 2015

Ejemplares 500

Edición Cooperativa Editorial Magisterio

Diseño y diagramación Mauricio Suárez Acosta

Impresión Subdirección Imprenta Distrital - DDDI

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.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida Calle 26 N°.69D-91, oficinas 805 y 806 Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife

Teléfono: (571) 4296760 - 2630575 - 2630562

www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Bogotá, D.C. - Colombia

Impreso en Colombia

Contenido

Presentación	11
---------------------------	----

CAPÍTULO 1

Balance general y tendencias

FABIO JURADO VALENCIA

Entre la innovación y la investigación	18
Los énfasis en la convocatoria de 2013	19
El índice por áreas	21
El índice de participación por localidades	22

CAPÍTULO 2 INVESTIGACIÓN

Primer Premio

Imaginarios en torno a los roles de género en estudiantes de grado décimo del Instituto Técnico Industrial

Francisco José de Caldas	27
---------------------------------------	----

NATALIA PINILLA CORTÉS

FIDEL MAURICIO RAMÍREZ ARISTIZABAL

La perspectiva y el contexto	28
Imaginarios, estereotipos y prejuicios	30
Género, un juego de roles de poder	31
Las estrategias	34
Resultados	35

Referencias bibliográficas	38
Cibergrafía	40

Segundo Premio

Diversidad, arte danzario y práctica pedagógica: una conjunción en el cuerpo	43
CLAUDIA PATRICIA GALLO	
Saber para entender y entender para proponer	44
Danza en la escuela inclusiva, experiencial, diferente	45
La práctica con enfoque diferencial:	
resultado de la formación de la maestra	48
Equiparando oportunidades: una forma del enfoque diferencial	49
Concepto de cuerpo, enfoque diferencial y otros más...	51
Conclusiones con relación a las maestras	55
Conclusiones con relación a la práctica y la política pública	55
Referencias bibliográficas	55
Notas	56

Tercer Premio

Ciberbullying entre estudiantes de grado 10º: ¿cómo cerrar las puertas para protegerlos cuando el bravucón del cole puede entra con un sólo mensaje?	57
ROSA FAYURY PINILLA MONDRAGÓN	
Acoso escolar en línea	57
Víctimas y acosadores pueden presentar consecuencias nefastas de por vida	59
Exploración del ciberbullying como punto de partida	60
Las prácticas de ciberbullying en contraste con la literatura	60
Estudio de casos sobre el ciberbullying	63
De los datos a los resultados	64
Algunos avances del proyecto	66
Conclusiones	67
Referencias bibliográficas	68
Notas	69

Cuarto Premio

Aprendizaje del inglés a través del fortalecimiento de la cultura e identidad nacional	71
BRIGITTE BERRÍO	
JUANITA LÓPEZ	
¿Qué queremos?	72
¿Qué nos propusimos?	73

¿Qué se ha hecho antes?	73
¿Dónde estamos y quiénes somos?	76
¿Qué hemos logrado?	77
Resultados Examen SABER 11 (últimos tres años)	79
Referencias bibliográficas	81
Cibergrafía	81

Quinto Premio

Comprensión + TIC = competencias ciudadanas	83
EDGAR ANDRÉS SOSA	
El problema	84
La pertinencia	85
La ubicación contextual de la investigación	87
Nuestras estrategias	88
Métodos de análisis	89
Población y muestra	90
Resultados	90
Los resultados generales	90
Nivel de comprensión de los estudiantes en las diferentes dimensiones	93
El Material Educativo Digital “Transita”	94
Unidad “Conociendo las señales de tránsito”	95
Referencias bibliográficas	95
Cibergrafía	97

CAPÍTULO 2 INNOVACIÓN

Primer Premio

Acción, diversión, reto y aprendizaje: la travesía de una aventura	103
RENÉ CUBILLOS MUÑOZ	
A modo de prefacio	103
La estructura de lo tradicional	105
El sustento de la aventura	106
La estructura de lo innovador	107
A propósito de las estrategias	108
A propósito de las actividades	110
Prácticas corporales alternativas	110
Festival experiencial: un giro hacia un nuevo destino	111
Los beneficiarios de la experiencia	111
A propósito de los recursos	112

A propósito del seguimiento y la evaluación	112
A propósito de los indicadores de logro	113
Documentación	114
A manera de epílogo	114
Referencias bibliográficas	115
Cibergrafía	116
 <i>Segundo Premio</i>	
El teatro en el colegio, herramienta para la formación, artística, social y ciudadana de los estudiantes	117
LUIS H. ESPINEL MAHECHA	
Descripción de la experiencia	117
Las razones fundamentales del proyecto	119
Cómo lo hicimos	122
Hacia un modelo pedagógico posible	125
Beneficiarios de la propuesta	126
Los recursos	126
Los logros	127
Documentación	128
Conclusiones	129
Referencias bibliográficas	129
 <i>Tercer Premio</i>	
Meterse en el cuento	131
HERNANDO MARTÍNEZ NIÑO	
¿Qué es Meterse en el cuento?	131
¿Por qué Meterse en el cuento?	132
El desafío pedagógico	133
Los desarrollos	134
Módulos de trabajo	136
Estrategias y actividades	138
Recursos	138
Evaluación y seguimiento	139
Indicadores de logro	139
Documentación	140
Conclusiones	141
Referencias bibliográficas	142
Cibergrafía	142
Notas	143

Cuarto Premio

Proyecto de Comunicación y Ciudadanía	145
HENRY MERCHÁN CORREDOR	
Razón de ser y actuar	147
Más que dos conceptos	149
Palabra y labor	150
Un proyecto innovador	152
Profundizando la realidad	153
El diálogo y la discusión como ejercicio de construcción colectiva	154
A manera de ejemplo	154
¿Quiénes se benefician?	157
¿Con qué contamos?	158
Evaluándonos	158
Tras las huellas	159
A manera de invitación	161
Referencias bibliográficas	162
Para consultar	163

Quinto Premio

Ton y son de la convivencia escolar	165
ROCÍO CÁRDENAS CIFUENTES	
Emergencia del primer tono	165
El tono hace eco en el pentagrama de Toberín	166
El son de la convivencia	168
¿Por qué y para qué una orquesta escolar?	169
Las ondas trascienden los muros del colegio	170
Una pausa para valorar el eco	173
Y el concierto continúa...	173
Las ondas repercuten....	174
Trabajos de grado de los estudiantes de la UPN	177

Presentación

En la presente edición de la publicación dedicada al Premio a la Investigación e Innovación Educativa y Pedagógica se encuentran recopilados los trabajos que, en el marco de la VII versión, se desarrollaron por parte de maestras y maestros de Bogotá finalistas. En esta ocasión el IDEP contó, por segunda vez, con la participación del Grupo de Investigación en Evaluación del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia que asumió el proceso de valoración y evaluación de los escritos postulados.

En la VII versión desarrollada en el año 2013, la Secretaría de Educación del Distrito, SED, estableció las categorías en las que las y los postulantes inscribieron sus propuestas de investigación, innovación y/o experiencia pedagógica demostrativa: 1. Convivencia y ciudadanía, 2. Primera infancia, y 3. Enfoques diferenciales. La decisión pretendió contribuir a la visibilización de los proyectos adelantados por docentes y directivos, que se relacionan con las prioridades de las políticas educativas de la ciudad, en el periodo de gobierno 2012-2016. Bogotá Humana.

En el segundo semestre del año 2013 la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia de la Secretaría de Educación del Distrito, SED, con el apoyo del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, y del grupo de trabajo de la Universidad Nacional, llevó a cabo conferencias y charlas para divulgar y explicar los términos de la convocatoria. Estos encuentros hicieron posible com-

partir de manera directa con maestros y maestras el interés por visibilizar las propuestas que aportan al desarrollo de la política educativa de la ciudad y el potencial del Premio para visibilizar el compromiso de los maestros y maestras de Bogotá.

Durante la convocatoria se presentaron en total 99, propuestas, de las cuales 31 fueron en la modalidad de investigación y 68, en la de innovación. Este libro compila las diez propuestas ganadoras del Premio en el año 2013.

Por investigación se presentan el texto *Imaginarios en torno a los roles de género en estudiantes de grado décimo del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas*, de Natalia Pinilla Cortés y Fidel Mauricio Ramírez Aristizabal, ganadores del primer puesto; *Diversidad, arte danzario y práctica pedagógica: una conjunción en el cuerpo*, de Claudia Patricia Gallo, ganadora del segundo puesto; *Ciberbullying entre estudiantes de grado 10º: ¿cómo cerrar las puertas para protegerlos cuando el bravucón del cole puede entra con un sólo mensaje?*, de Rosa Fayury Pinilla Mondragón, ganadora del tercer puesto; *Aprendizaje del inglés a través del fortalecimiento de la cultura e identidad nacional*, de Brigitte Berrió y Juanita López, ganadoras del cuarto puesto; y *Comprensión + TIC = competencias ciudadanas*, de Edgar Andrés Sosa, ganador del quinto puesto.

De la modalidad de innovación se publican los escritos: *Acción, diversión, reto y aprendizaje: la travesía de una aventura*, de René Cubillos Muñoz, ganador del primer puesto; *El teatro en el colegio, herramienta para la formación, artística, social y ciudadana de los estudiantes*, de Luis H. Espinel Mahecha, segundo puesto; *Meterse en el cuento*, de Hernando Martínez Niño, tercer puesto; *Proyecto de Comunicación y Ciudadanía*, de Henry Merchán Corredor, cuarto puesto; y *Ton y son de la convivencia escolar*, de Rocío Cárdenas Cifuentes, quinto puesto.

CAPÍTULO 1

Balance general y tendencias

FABIO JURADO VALENCIA

La convocatoria de 2013, nos muestran el interés de los docentes por vincular sus iniciativas con la formación ciudadana. Se colige que la complejidad de la ciudad no es ajena a los horizontes educativos y pedagógicos de los docentes y los directivos, pues es notable el esfuerzo por establecer los nexos entre las singularidades de la metrópoli y los compromisos sociales de los educadores innovadores en relación con temas como el medio ambiente, las adicciones, la intolerancia, el abuso sexual y la violencia urbana. Se cumple así con las directrices axiológicas de la Ley General de Educación, luego de 20 años de su promulgación, cuando en sus fines (artículo 5) invoca:

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

Afrontar estos acuerdos consignados en la legislación presupone necesariamente la formulación de proyectos, sean de innovación o de investigación, con la sistematización requerida, tal como se condensa en los textos que los docentes escriben para las convocatorias a los estímulos ofrecidos por la Secretaría de Educación de Bogotá. En todos los escritos evaluados se observa la

intención de buscar “soluciones a los problemas” detectados por los docentes y los directivos y para ello formulan y desarrollan los proyectos respectivos.

No es fácil sostener un ritmo de innovación continuo y de disposición para la investigación en educación con horarios tan congestionados en las jornadas escolares, con la masificación de las aulas, con la fatiga que la ciudad produce por las distancias y las dificultades del transporte, con las afugias económicas y las angustias frente a las situaciones familiares de los estudiantes. Por ello la Secretaría de Educación decidió extender estos estímulos con 20 reconocimientos adicionales; pero más allá de los premios la lectura de los escritos nos muestra que es la sensibilidad frente a la ciudad y al país lo que hace que los docentes asuman estos retos. No es gratuito que entre las tendencias identificadas en los escritos prevalezca el tema de la convivencia y la ciudadanía en asociación con las áreas curriculares y el uso de las herramientas digitales.

Si bien permanece todavía la tendencia a ubicar las innovaciones y las investigaciones desde las áreas del currículo, sobre todo cuando el docente trabaja en la educación secundaria y media, progresivamente se ha ido avanzando hacia la inter-relación y diálogo entre varias áreas. Tanto las experiencias de innovación como las de investigación nos muestran que es posible romper con el asignaturismo para introducir currículos más integrados en la perspectiva de la formación de niños y jóvenes más integrales. Esta tendencia podrá fortalecerse en la medida en que la formación de los docentes, a nivel inicial y continua, se transforme y, progresivamente, se logre resolver las grandes limitaciones espacio-temporales (se requieren cubículos, salas de discusión, jornada extendida, horarios por bloques).

Contribuye enormemente en el propósito de la integración curricular el uso de las herramientas digitales, que aparece como un recurso pedagógico protagónico en la mayoría de las experiencias ya sea frontalmente o de manera indirecta. Por su naturaleza versatil, el uso del medio digital presupone diversas habilidades que son decisivas en la vida de hoy aunque también se convierte en un instrumento de reproducción de la violencia, como se expone en el proyecto que aborda el mato-neo cibernético (el *ciberbullying*). Pero precisamente al focalizar el problema, investigar sobre él y socializar sus resultados la escuela cumple con el compromiso moral de analizar situaciones relacionadas con nuestras vidas. En esto consiste la relevancia de las innovaciones y de las investigaciones de los docentes: saben identificar los problemas de la sociedad en general –perspectiva exógena– y de los universos interiores de la escuela –perspectiva endógena–; los proyectos de mayor poder son aquellos que conjugan lo endógeno con lo exógeno, como la investigación que se pregunta por la pertinencia de la enseñanza del inglés a la vez que reivindica la lengua materna y la cultura propia. Pero cabe resaltar tanto en las innovaciones como en las investigaciones las experiencias que se desarro-

llan con padres de familia, estudiantes e incluso egresados en ámbitos totalmente extracurriculares.

La ciudad como la gran escuela, la ciudad que educa porque es leída e invita a escribir sobre ella es una constante en varios proyectos: aquellos que apuntan hacia la observación y el análisis de la situación de los humedales o los que se interesan por profundizar en el problema de los accidentes viales o en las desigualdades de género; el sentido de los aprendizajes tiene su acento en la indagación sobre los entornos, lo cual ayuda a la desautomatización de la conciencia, solo posible porque se promueve la reflexión a partir de preguntas cuyo efecto es el de percibir como extraño lo que en el día a día se ve como común y corriente; cuando la escuela procede así sus prácticas son relevantes y los estudiantes ponen todo el empeño para acoplarse a sus códigos; no hay verdades para repetir sino dilemas e incógnitas para profundizar.

Darle la voz a quienes participan en los proyectos es precisamente constatar el grado de autenticidad de las innovaciones e investigaciones. Ahora encontramos más artículos en los que se introducen registros provenientes de la oralidad de los estudiantes o escritos tomados de talleres programados para poner a prueba las hipótesis. Se observa la tendencia a desbordar la generalidad para controlar los límites de la especificidad:

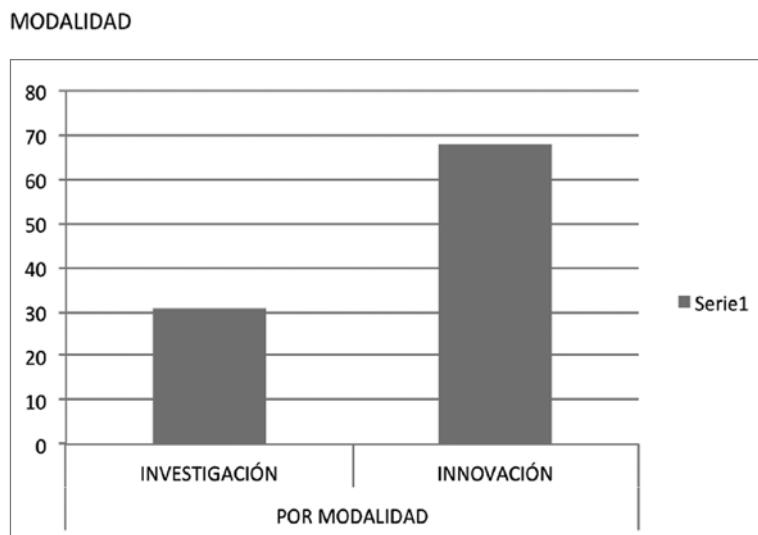
Los estudiantes también se reconocen a sí mismos: un día con un amigo también nos tiramos un vidrio y el cucho nos quería cascar pero nosotros corra hasta la casa. A mi hermano lo mataron de niño, nadie lo sabía. Él iba con mi mamá y una bala perdida... siempre caen los más inocentes. Uno se cuida pero es verraco porque malos hay en cualquier parte. (El papel del micro-relato dramático...)

Otro aspecto fundamental para destacar en este balance es la tendencia a desarrollar proyectos para producir los materiales de trabajo que las instituciones educativas requieren. Tales son los casos de “Meterse en el cuento” y “Proyecto de comunicación ciudadana”; en el primero, se trata de editar textos para leer, no sólo para la institución a la que pertenece el equipo de trabajo –aun más loable que sea un equipo conformado por el bibliotecario, los docentes de lenguaje y el rector del colegio– sino también para otras instituciones. Iniciativas como esta requieren de un acompañamiento y apoyo puntual para fortalecer el proceso editorial a través del cual los estudiantes cualifican los modos de leer y escribir y aprenden a editar libros; es pues otro caso que revela la consistencia con los principios pedagógicos de la ley general de educación: los materiales de estudio tienen que enlazarse con el PEI y son el resultado de la autonomía de las escuelas.

En el segundo se busca que las herramientas digitales y la habilidad en el diseño de materiales audiovisuales de los estudiantes se ponga al servicio de la comunidad educativa informando sobre los grandes dilemas de la educación y de la sociedad; la revista y el periódico son, en este proyecto, dos formatos propicios para el desarrollo del pensamiento divergente, tan necesario en el mundo de las tecnologías digitales hoy.

A continuación nos apoyaremos en los datos estadísticos para caracterizar las tendencias fundamentales en los 99 trabajos que fueron objeto de la reseña para este balance.

Entre la innovación y la investigación



POR MODALIDAD		TOTAL
INVESTIGACIÓN	INNOVACIÓN	
31	68	99

Es comprensible que haya un mayor número de experiencias de innovación que de investigación, pues la innovación está más vinculada con la práctica si bien a toda innovación le subyace un enfoque conceptual como ocurre con la investigación; la investigación requiere de un proyecto cuyos objetivos e hipótesis orientan el desarrollo; en el caso de la innovación se puede proceder con un plan

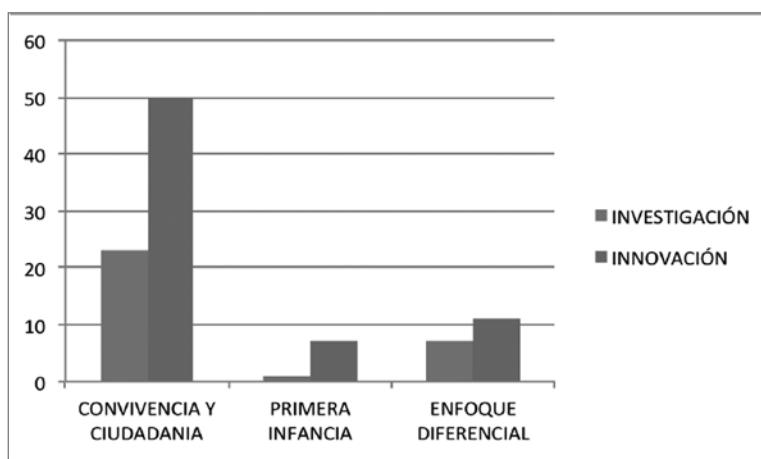
y no necesariamente con un proyecto. La innovación busca resolver problemas de manera inmediata; la investigación considera un problema que es objeto de análisis y solo hacia el final se presentan las soluciones al problema; con la innovación se va resolviendo el problema progresivamente.

Como se observa en el gráfico, los docentes presentaron 68 experiencias de innovación y 31 de investigación. En todas las convocatorias se ha dado esta tendencia: más de la mitad son de innovación. Las experiencias de investigación provienen regularmente de tesis de maestría o de doctorado. Respecto a las de innovación algunas tienen el origen en una tesis pero el artículo presentado no es un resumen de una tesis sino el desarrollo o puesta a prueba de uno de los resultados de alguna tesis. Sin embargo, la mayoría de las experiencias de innovación no provienen de tesis académicas, sino de iniciativas frente a problemas puntuales en las aulas, lo cual tiene su propio mérito: saber identificar un problema relacionado con la profesión y saber afrontarlo de manera ágil y consistente.

Los énfasis en la convocatoria de 2013

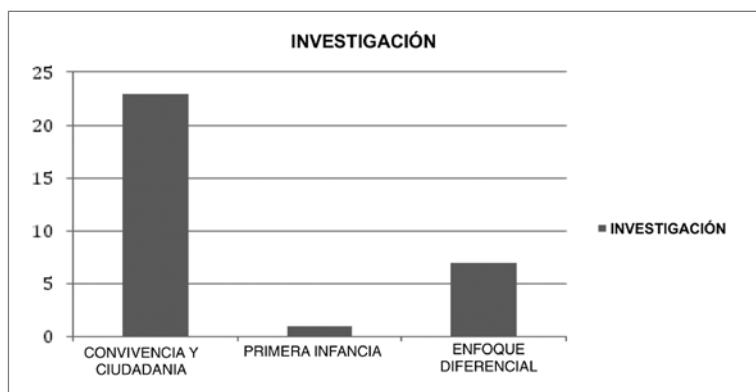
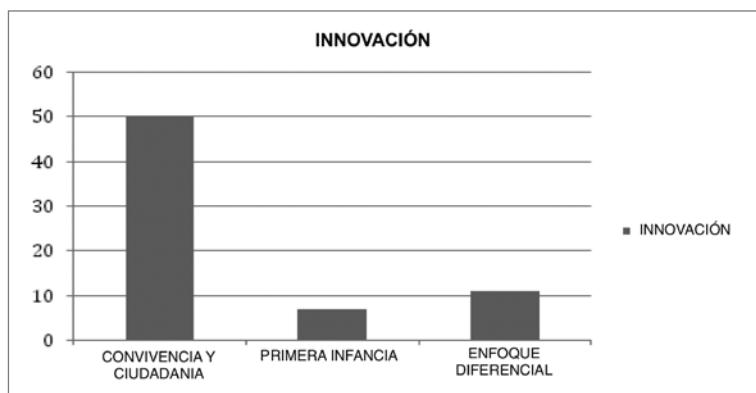
Como se señaló, la convocatoria 2013 se orientó hacia tres ámbitos que constituyen prioridades en las políticas educativas y en el plan sectorial: Convivencia y Ciudadanía, Primera Infancia y Enfoques Diferenciales. El gráfico muestra el índice de participación en cada ámbito o categoría considerando la investigación y la innovación:

POR CATEGORÍA Y POR MODALIDAD



La diferencia entre el primer ámbito y los otros dos es amplia, porque la mayoría de las propuestas tienden a concentrarse en las áreas curriculares, y en la adecuación con las bases de la convocatoria es más sensato el acoplamiento con Convivencia y Ciudadanía que con Primera Infancia o con Enfoques Diferenciales. Pero es importante llamar la atención al respecto, porque los datos pueden ser una señal del rezago en innovación e investigación en Primera Infancia y en Enfoques Diferenciales. Enfoques Diferenciales se asocia con los problemas de género, diversidad cultural, discapacidad y políticas de inclusión que, desde la constitución de 1991, han constituido una prioridad en el país. Asimismo, Primera Infancia, en la última década, ha merecido la atención de los gobiernos locales y nacionales y en el caso de Bogotá, que introdujo desde 2012 el ciclo completo de pre-escolar (tres grados), ha de esperarse un mayor número de innovaciones y de investigaciones.

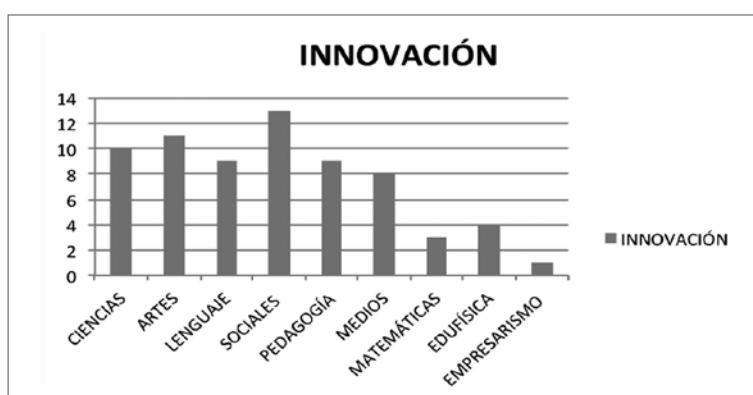
Al desagregar la innovación de la investigación es observable la diferencia: tanto en la una como en la otra el número más alto de experiencias se concentra en Convivencia y Ciudadanía:



El índice por áreas

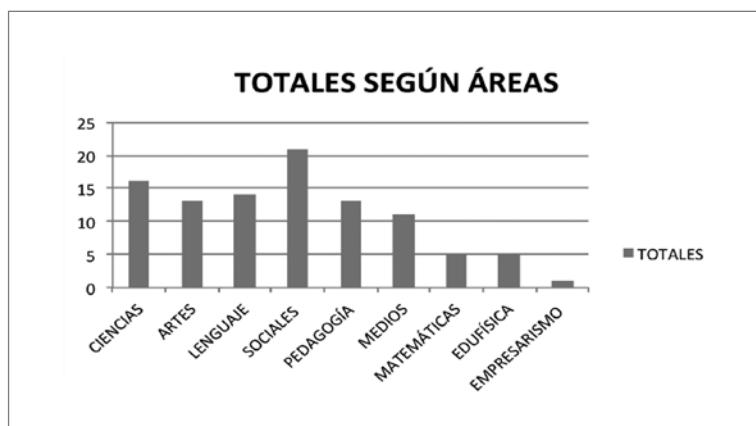
Algunos docentes/autores explicitan el área desde la cual investigan o innovan, otros no, pero se colige el área segúen el perfil de la experiencia. Desde la convocatoria de 2012 se observaba una tendencia a presentar más propuestas en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales; esta tendencia se mantiene y llama la atención un descenso en el área de Lenguaje. En innovación también hay un ascenso en el número de propuestas presentadas en Artes, lo cual también es comprensible por las características prácticas de esta área. Las propuestas de carácter general vinculadas con la gestión institucional o con problemas de la cotidianidad de la escuela están asociadas con el ámbito de la Pedagogía, como se observa en los gráficos hay un número importante de estas experiencias. Finalmente, se introdujo por primera vez el ámbito Empresarismo, porque se observa una tendencia creciente en la modalidad de la innovación, aunque todavía no aparece ninguna en investigación.

POR MODALIDAD Y POR ÁREA



POR MODALIDAD Y POR ÁREA





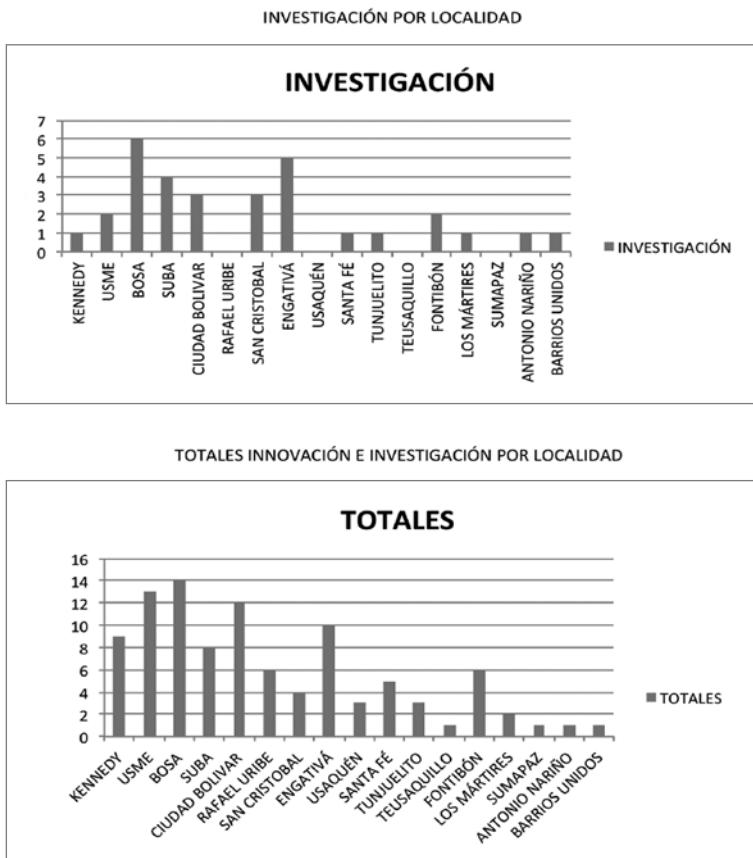
El índice de participación por localidades

Como se observa en el gráfico, la localidad de Usme tiene el más alto número de propuestas en innovación; le siguen en su orden Ciudad Bolívar, Bosa, Kennedy, Rafael Uribe Uribe y Engativá. De nuevo llama la atención que las localidades de mayor complejidad social sean las que más participen en la convocatoria. Será necesario hacer análisis más específicos sobre las microgeografías urbanas de estas localidades, pues no es lo mismo innovar e investigar en la zona plana de Ciudad Bolívar o Usme que en la zona más alta y aislada. También es importante preguntarse por qué las localidades del centro o de mayor movimiento cultural y urbano (Teusaquillo, Santa Fe, Los Mártires) participan poco, o no participan (Chapinero):



Respecto a la modalidad de investigación cabría preguntarse si en Bosa se encuentra el mayor número de docentes con formación en posgrados de alto nivel (maestrías y doctorados), dado que la generalidad de las propuestas en investi-

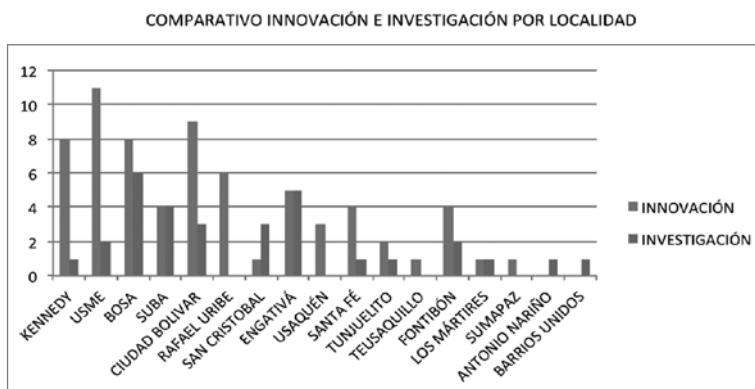
gación provienen de tesis académicas. En todo caso hacemos un reconocimiento a los docentes de la localidad de Bosa, de donde proviene la mayor cantidad de experiencias en investigación y es la tercera en innovación; sumadas las dos modalidades Bosa lidera la presentación de propuestas a la convocatoria:



El siguiente gráfico compara la innovación y la investigación en cada localidad. Usme tiene el más alto número de propuestas en innovación respecto a investigación con una diferencia altamente significativa, como también ocurre con la de Kennedy. Rafael Uribe Uribe, en cambio, sólo participa en innovación y Antonio Nariño y Barrios Unidos solo en investigación.

Suba y Engativá están equilibradas en el número de propuestas en innovación e investigación, aunque Engativá tiene más propuestas en ambas. La de Sumapaz es la más distante y hace parte de la zona rural de la ciudad; es importante realizar un taller de formación en innovación, investigación y escritura en esta localidad, en la perspectiva de promover una mayor participación y lograr

una interlocución con los docentes y la comunidad; en una fase de posconflicto esta localidad requiere de mucho apoyo al proyecto educativo.



CAPÍTULO 2

INVESTIGACIÓN

Primer Premio

Imaginarios en torno a los roles de género en estudiantes de grado décimo del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas

NATALIA PINILLA CORTÉS
FIDEL MAURICIO RAMÍREZ ARISTIZÁBAL

Históricamente, las escuelas han sido la institución de formación de ciudadanos. Por ello, ha brindado a niños, niñas y jóvenes un conocimiento académico y disciplinar; es decir, ha perpetuado valores que alimentan el conglomerado cultural de la sociedad (Pinilla, 2013).

Como parte de ese conglomerado de valores se encuentran aquellos relacionados con los imaginarios de roles de géneros asignados a hombres y mujeres. Estos se constituyen en derroteros al momento de concebirse unos a otros al interior de la sociedad. Aunque este hecho a simple vista pueda considerarse como positivo, puede también llegar a constituirse en un problema. A saber, puede perpetuar sistemas de exclusión y dominación que no permiten el avance hacia sociedades más equitativas, incluyentes y respetuosas de la diversidad.

En pleno siglo XXI, los ambientes escolares siguen siendo hostiles con las mujeres y con aquellos que no corresponden a las hegemonías heterosexistas. Así lo demostró una investigación realizada por la Universidad Pedagógica Nacional

(Bogotá-Colombia) y de la cual surgió el libro: Homofobia y convivencia en la escuela (2013). El libro analiza las creencias, emociones y comportamientos de los y las estudiantes frente a sus compañeros homosexuales y lesbianas, y reconstruye casos de jóvenes que han experimentado diversas formas de discriminación y violencia en la escuela, debido al rechazo hacia su orientación sexual e identidad de género.

Pareciera que la situación de rechazo y violencia que es ejercida contra niños, niñas y jóvenes es motivada por la idea errónea de que salirse de los estereotipos definidos en torno a los roles de género establecidos por años por una sociedad hegemónicamente heterosexual y culturalmente falocéntrica, es negativo y prácticamente indeseable.

Desde la anterior perspectiva, y con el ánimo de realizar un proceso de trabajo en torno a la equidad de género en el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas surge la pregunta acerca de ¿cuáles son los imaginarios que en torno a los roles de género tienen los estudiantes Iteistas de grado décimo?, pues para lograr un proceso de transformación en la escuela en torno a la equidad de género y reconocimiento de la diversidad, se hace necesario estudiar las formas en que los niños, niñas y jóvenes están configurando sus roles de género y la manera como se establecen sus relaciones en el aula.

La perspectiva y el contexto

La escuela es un escenario privilegiado para el encuentro de tradiciones, valores y culturas aprehendidas por niños, niñas y jóvenes en los procesos de socialización en sus familias y comunidades. Es el espacio donde se ponen en práctica los conocimientos construidos socialmente, fruto de procesos de interacción con el mundo circundante, con los pares y los adultos; así, las formas en las que se entablan las relaciones entre niños, niñas y jóvenes dejan ver los imaginarios que han construido alrededor de los roles de género y se constituyen en prácticas sociales que se instalan en el campo de la inclusión o la exclusión.

En tal sentido, es necesario reconocer que las relaciones de género han estado enmarcadas en un modelo patriarcal en donde se han asumido roles excluyentes para hombres y mujeres que han sido transmitidos socialmente a las nuevas generaciones; estas formas de comprender el género se fundamentan en una visión de dominación y sumisión que mucho daño han causado a la sociedad y a la familia y por tanto a los niños, niñas y jóvenes, sujetos con los que ocurre directamente el ejercicio pedagógico en la escuela; es así como lo han demostrado algunos estudios que aportan a la comprensión de las

relaciones entre hombres y mujeres (Buitrago, Guevara & Cabrera, 2009; Bruel Dos Santos, 2008).

Por lo anterior, esta investigación respondió al contexto de los colegios del Distrito, porque el sistema educativo público reclama espacios de formación en equidad, los cuales solo serán posibles a partir del estudio, análisis y comprensión de las relaciones que entre hombres y mujeres se generan en la escuela. Además, es innovadora, porque partiendo de unos referentes teóricos, tiene la posibilidad de construir un entramado en el que participen activamente los estudiantes desde su saber como sujetos en el fortalecimiento de ellos mismos, sino también desde su ser en la cotidianidad y sus aportes a nuestra particularidad cultural (Pinilla, 2013). Y como perspectiva de largo alcance busca sentar las bases para la formulación de políticas públicas de inclusión para la ciudad en tanto son reflejo de una investigación que responde a la necesidad de plantear alternativas pedagógicas a la sobrevaloración del papel masculino en los espacios escolares; así, en el orden que señala Tyler (1973) la construcción de los derroteros educativos debe corresponder a un estudio de necesidades y estos incorporarse a la formulación de sus objetivos.

Se busca contribuir desde la investigación al campo de la pedagogía porque servirá para proponer métodos enfocados a la enseñanza que sirvan a la inclusión, al reconocimiento y respeto de la diversidad desde su propia construcción de género. De tal manera, se inscribe en el marco de las necesidades de una ciudad donde la segregación por causas de género y orientación sexual es permanente en el ámbito educativo y responde a la demanda de la pedagogía alimentada por la investigación, reivindicando al maestro como investigador y validando su experiencia como aporte a la educación.

El objetivo general de la investigación apuntó a caracterizar los imaginarios que en torno a los roles de género tienen los estudiantes Iteistas de grado décimo, como punto de partida para la construcción del proyecto transversal de ética, valores y educación sexual. Así entonces nos propusimos identificar los imaginarios sobre los roles de género que tienen los estudiantes del ITI Francisco José de Caldas, a través de talleres y ejercicios en el aula, lo cual condujo a construir un marco teórico y metodológico, así como a identificar imágenes, íconos y usos que constituyen los estereotipos en torno a los roles de género. Finalmente, buscamos proporcionar elementos de análisis que contribuyan en el proceso de elaboración de alternativas en torno al establecimiento de los roles de género en el contexto educativo.

Dos categorías se constituyen en marco de referencia: 1) Imaginarios, estereotipos y prejuicios, y 2) Roles de Género. El abordaje de ambas categorías, por su desarrollo teórico y diversidad, constituye una dificultad; en tal sentido,

es importante explicitar que por la naturaleza del trabajo se asumirán autores determinados, que en el caso de la categoría Roles de Género” se inscriben en los referentes teóricos de autores como Scott, Bourdieu, Buttler, Herrera y Ramallo. Para el caso de los imaginarios, tomamos como referente a Castoriadis y para estereotipos y prejuicios se tuvo en cuenta la propuesta de Mazzara.

Imaginarios, estereotipos y prejuicios

Los conceptos sociales están constituidos por imágenes establecidas de manera conjunta, de los que se nutre la sociedad, y las nociones que compartimos como individuos, de tal manera que hacen parte de las formas de entender y darle un orden a los hechos sociales. De esta forma surgen los estereotipos, que son esas imágenes y/o códigos que sintetizan una manera de entender la realidad o alguno de sus aspectos, son el “núcleo cognitivo del prejuicio” (Mazzara, 1998) y este segundo obedece a una “tendencia a pensar (y actuar) de forma desfavorable frente a un grupo (que se apoya) en la convicción de que ese grupo o categoría posee en forma bastante homogénea los rasgos que considera negativos” (p. 52). Esta organización hace parte de la necesidad humana de categorizar y desimplificar la realidad, lo que conlleva a la exaltación de valores y prácticas a través de los que se concreta el entramado social.

El aterrizaje de estereotipos y prejuicios depende de las condiciones sociales de los grupos que dentro de sí van generando procesos de identidad y de reconocimiento; es por eso que mostramos la favorabilidad a las características del grupo al que pertenecemos y a los valores que exalta nuestra colectividad, lo que privilegia la identidad de los grupos para sí mismos; sin embargo, esto refuerza una percepción negativa hacia el otro, tal como se vivencia en la escuela: la diferencia en los roles de género, lo que ha beneficiado a “una sociedad con predominio masculino, en la cual las reglas de la convivencia han sido dictadas a la medida del hombre y para su ventaja” (Mazzara, 1998). Así, para hombres y mujeres hay roles exclusivos que se han perpetuado con las prácticas de superioridad y siguen exaltándose socialmente, son “las características exactamente apropiadas para sostener la función social reservada a los dos sexos” (Mazzara, 1998).

Conjuntamente, la escuela hace un aporte significativo a los procesos de socialización porque acoge a los sujetos desde el inicio de su vida social y es allí donde reciben y elaboran las primeras impresiones de las colectividades y asumen según su identificación roles que aportan al orden establecido, pero se inscriben en un “deber ser”. Estereotipos y prejuicios alimentan el establecimiento de los imaginarios porque influyen en la conformación de ese orden, de lo que consideramos como verdad; son aquellos que “inciden con más fuerza en nuestra

imaginación o que se corresponden con nuestras necesidades” (Mazzara, 1998). Se anclan arraigadamente en las sociedades, a tal punto que hacen parte del saber común de los individuos y del saber que se adquiere dentro de las instituciones por las que debe pasar para complementar sus procesos de socialización; es cuando hay un encuentro con el concepto de imaginario de Castoriadis (1995) donde se señala que lo social-histórico es particular a cada contexto y el imaginario tiene la función de darle sentido al “colectivo anónimo” (Castoriadis, 1989), que es la sociedad y que está conformada por “una mediación de encarnación y de incorporación fragmentaria y complementaria de su institución y de sus significaciones imaginarias, por los individuos vivos, que hablan y se mueven” (Castoriadis, 1989). Así, la reproducción del imaginario es fundamento de la sociedad, de sus valores, de su orden y garantía para su conservación.

El imaginario da origen a la institucionalidad que goza de efectividad y de validez, “no es ni formalizable ni localizable” (Castoriadis, 1989); es el orden que a la psíquis le da la sociedad; ambos están en permanente transformación, pero no pueden alejarse de su situación social e histórica; obedecen a tales condiciones y son alimentados por el paso del tiempo. Finalmente, para ambos es posible transformar lo tradicional de estereotipos y prejuicios y de imaginarios, inclusive, señala la necesidad de hacerlo porque el orden, como lo conocemos, es decir, la sociedad como la encontramos, es asidero de desigualdades y de poderes acomodados.

Mazzara (1998) formula algunas “estrategias de defensa” que proponen pasar del análisis social a plantear opciones correctivas a las lesiones ocasionadas por los estereotipos y prejuicios y Castoriadis (1989), por su parte, sostiene que la sociedad en sí misma es “autoalteración y autocreación” y por tanto puede gestar alternativas a las hegemomías.

Género, un juego de roles de poder

El concepto de género surgió para referirse a las formas en que hombres y mujeres desempeñan sus roles y establecen relaciones en diferentes contextos, con el fin de propiciar reflexiones frente a inequidades que atraviesan dichas relaciones y que es necesario comprender y transformar a partir de acciones colectivas desde una perspectiva de respeto por la diferencia, equidad en las oportunidades y corresponsabilidad en los espacios público y doméstico.

Afirma Scott (1996) que el género es una construcción social compleja que no solo se funda en las experiencias de vida, sino, ante todo, en las significaciones que se le asignan. Por tanto, en la construcción del género está presente el lenguaje como medio de significación de la experiencia que se expresa en símbolos,

metáforas y conceptos. El género involucra una gran variedad de sentimientos, pensamientos, fantasías, creencias y acciones relacionadas con la forma como hombres y mujeres se relacionan e interactúan en los diferentes ámbitos sociales.

Es decir, la configuración del género se manifiesta en la cotidianidad, en todos los aspectos de la vida social, en lo doméstico y en lo público, y además está relacionado con las prácticas de crianza y los procesos de desarrollo vividos a lo largo de la infancia que adquieren un significado específico a partir de las condiciones del contexto y de las diferencias sexuales. En este sentido, plantea Michelle Rosaldo (citada por Scott, 1996) que “el lugar de la mujer (y podría agregarse, del hombre) en la vida social humana no es producto, en sentido directo, de las cosas que hace, sino del significado que adquieren sus actividades a través de la interacción social concreta” (p. 22).

En la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing en 1995 se declaró que el género se refiere a los papeles sociales construidos para la mujer y el hombre asentados en base a su sexo y dependen de un particular contexto socioeconómico, político y cultural, y están afectados por otros factores como son la edad, la clase, la raza y la etnia. La construcción del género parte de las diferencias biológicas que existen entre los sexos, pero las trasciende ya que contempla la forma como los roles de hombres y mujeres se dan en función del contexto socio-económico, histórico, político, cultural y religioso. En palabras de Bourdieu (citado por Ramallo, 2011) el género se construye subjetivamente en un campo, como escenario de tensión en donde se ponen en juego los valores culturales y las prácticas sociales tradicionalmente excluyentes en relación con el género; éstas son aprehendidas y replicadas, convirtiéndose en actos de imposición objetiva y subjetiva. Así, hablar de género es hablar del lenguaje y la comunicación como procesos simbólicos, cargados de poder en los que, según Bourdieu (1998), se establecen pautas sociales que se naturalizan e incluso llegan a biologizarse, dando paso a que la dominación sea invisibilizada para quienes la viven, ya sea desde los roles de opresores o de oprimidos.

Para Herrera (2010) el género es una construcción sociocultural que parte de los procesos de identidad en donde las sociedades configuran un conjunto de prácticas como representativas de lo masculino y lo femenino que son interiorizadas a partir de los procesos ontogenéticos; es decir, de la construcción de la “identidad generizada” supone el etiquetaje de un determinado grupo de individuos, basándose en ciertas características tradicionalmente opuestas, binarias y excluyentes.

Scott (1996) reconoce que “los conceptos de género estructuran la percepción y organización concreta y simbólica de toda la realidad” (p. 26), pues el poder

en las sociedades se ejerce mediante muchos factores, entre los cuáles sobresale el género, debido a que las formas de relacionamiento entre hombres y mujeres han servido tradicionalmente a la construcción, sostenimiento y perpetuación de régimen sociales y culturales de dominación.

Afirma Herrera (2010), de otro lado, que desde la perspectiva simbólica de la construcción del género se puede observar cómo estos elementos se convierten en detonantes de roles y relaciones entre hombres y mujeres vinculados con el entramado social y económico. Desde esta perspectiva se considera que la naturaleza humana es maleable desde las diferentes experiencias y significados que las sociedades otorgan; de esta manera se justifican las diferencias entre hombres y mujeres en el modelo hegemónico y se da origen a los estereotipos.

Las aproximaciones al concepto de género han sido descripciones que apuntan a reconocer el papel de las mujeres en la historia; sin embargo, nuevos estudios y propuestas de historiadores respaldados por Scott (1996), como es el caso de Coral Herrera y Judith Butler (citados por Herrera 2010), plantean la necesidad de construir una teoría que permita comprender las relaciones sociales a partir del reconocimiento de los roles desempeñados por hombres y mujeres en el devenir histórico, y de esta manera reconocer las múltiples relaciones de poder que se dan en las interacciones humanas, y ante todo permitir pensar en una identidad de género alejada de las dicotomías y fundamentada en múltiples esferas y roles para las personas que habitan hoy el mundo; es decir, se busca reconstruir el tradicional modelo patriarcal sustentado en dicotomías y reconocer el género como una realidad performativa (Herrera, 2010). En este sentido, afirma Scott (1996):

Si tratamos la oposición entre varón y mujer, no como algo dado sino problemático, como algo contextualmente definido, repetidamente constituido, entonces debemos preguntarnos de forma constante qué es lo que está en juego en las proclamas y debates que invocan el género para explicar o justificar sus posturas, pero también cómo se invoca y reinscribe la comprensión implícita del género (p. 34).

Así, se reafirma que el género es una construcción socio-simbólica que implica la construcción de subjetividades a partir de ejercicios de significación frente a lo vivido; Bourdieu (1998) plantea que la experiencia de la dominación tradicional materializada en el cuerpo como construcción social lleva implícito un ejercicio de violencia simbólica que es verdadera, que está presente tanto como la violencia física y que se ha naturalizado a tal punto que hombres y mujeres terminan aportando al sostenimiento de esta inequidad desde los discursos políticos de las instituciones y estos se reproducen a lo largo de la historia. En tal sentido,

Butler (2006 y 2007), plantea que la única manera de superar esta inequidad es deshaciendo el género.

Las estrategias

Nuestra atención se centró en los procesos sociales que conducen al establecimiento de unos roles determinados para hombres y mujeres; procesos que tienen lugar en la escuela como escenario. Así, la investigación en educación responde “a unos saberes endógenos, propios de los fenómenos y acontecimientos educativos” (Marín, 2012) que a su vez pueden relacionarse con “los principios, los valores, las políticas educativas, los sistemas normativos, los estudios sobre educación, ciudadanía y cultura” (Marín, 2012) como es el caso del estudio de los roles de género que tienen lugar en la escuela, puntualmente en el ITI Francisco José de Caldas.

Acogimos el enfoque cualitativo ya que ofrece la posibilidad de aplicar estrategias abiertas y sensibles dando valor al concepto y la experiencia del sujeto en sus percepciones, narrativas e interpretaciones, dado que “la experiencia es una forma de la realización humana y, como tal, depende de una actuación de la mente; la experiencia cualitativa depende de las formas cualitativas de investigación” (Eisner, 1998).

En el proceso metodológico se establecieron unas categorías que permitieron adentrarnos en el análisis de elementos tales como símbolos, códigos, imágenes, los cuales guardan relación con la asignación de labores, actividades y sentires constitutivos de los roles asignados a hombres y mujeres en la escuela y que, posteriormente, harán parte del acervo social y cultural en su vida adulta.

Partiendo de tales postulados y con fines organizativos la investigación se ha estructurado en tres momentos principales: 1) la actividad de indagación o proceso de búsqueda (heurística); 2) el proceso de organización y sistematización de los datos hallados (métodica); 3) el proceso de construcción teórica y aplicación del conocimiento como producto final (pragmática).

1. Actividad de indagación: en uno de los espacios de la clase de Educación Religiosa Escolar se abordó el tema de la persona y el proyecto de vida y se aprovechó para desarrollar una actividad con los y las estudiantes seleccionando el recurso para realizar el proceso de investigación. Los grupos se dividieron en subgrupos en los que quedaron separados los hombres de las mujeres. En un pliego de papel se les pidió a los grupos que dibujaran la silueta de un ser humano; no se indicó que fuera de hombre o mujer.

Después de dibujada la silueta se les pidió a los estudiantes que, utilizando imágenes recortadas de revistas o periódicos, elaboraran un collage llevando a cabo las siguientes condiciones: en la cabeza debían ubicar la forma como se veían a futuro, aquellas cosas que quisieran lograr en sus vidas; en el tronco y extremidades superiores debían ubicar las imágenes relacionadas con aquellas cosas que creen que la sociedad espera de ellos; y, finalmente, en las extremidades inferiores deberían ubicar aquellas imágenes relacionadas con lo que las familias esperan de ellos. La imagen fue utilizada consiguentemente con los postulados de Mazzara (1998) para establecer los estereotipos con los que los estudiantes se identifican, dado que la iconografía complementa el ejercicio de identificación de los estereotipos, al tiempo que respalda el proceso de caracterización y construcción de sus narrativas, acompañada de la búsqueda de los símbolos, formas, imágenes, íconos que hacen parte de la construcción del imaginario, característicos en las formas de lenguaje, actitudes y comportamientos.

2. Proceso de organización y sistematización de los datos hallados: concluida la actividad de indagación y después de escuchada la socialización que realizaron los estudiantes de sus trabajos, se organizaron en dos grupos, los elaborados por hombres y los elaborados por mujeres. Después de establecidos los dos grupos se continuo a identificar las imágenes comunes, es decir, que generaron identidad en los grupos de mujeres y en los de hombres. También se detalló la forma de las siluetas y la ubicación de las imágenes.

3. Proceso de construcción teórica: a partir de la organización y sistematización de la información recolectada, se procedió a relacionarla con la teoría y a elaborar las conclusiones que se presentarán más adelante. Se tomaron como principales referentes a Cornelius Castoriadis, para la conceptualización de imaginarios y a Bruno Mazzara en lo que concierne a estereotipos y prejuicios. Para el caso del género y sus roles de Scott, Bourdieu, Buttler, Herrera y Ramollo. Estas estrategias se desarrollaron con estudiantes de grado décimo del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, institución ubicada en la localidad décima de Bogotá. A los talleres asistieron 120 estudiantes, hombres y mujeres.

Resultados

A los y las jóvenes se les asignan roles que dan origen a interacciones asimétricas, jerárquicas y que contribuyen a la desigualdad y a la naturalización del poder masculino y la subordinación femenina. Esta lógica opera como lo reflejan los collage, bajo la construcción de elementos socio-simbólicos que reproducen y legitiman un orden social: las jóvenes, que en la cabeza ubicaron imágenes re-

lacionadas con el desarrollo laboral y profesional; en las extremidades superiores e inferiores, relacionadas con lo que creen que esperan sus familias y la sociedad de ellas, sitúan imágenes tradicionales de mujeres: madres, amas de casa. En muchos de los casos, mientras en las imágenes colocadas en la cabeza no se encuentran ni bebés ni hombres, en las imágenes ubicadas en las extremidades superiores e inferiores se encuentra la presencia de mujeres al lado de hombres y bebés. Por su parte, los jóvenes hombres localizan en la zona relacionada con lo que espera la sociedad y sus familias, imágenes de hombres exitosos, trabajadores, competitivos (especialmente en deportes como el fútbol y el automovilismo –deportes muy “masculinos”–), proveedores, líderes de sus familias, empresarios y con éxito económico.

Lo anterior muestra cómo los valores, tradiciones y discursos que circulan se perpetúan y llegan a convertirse en estereotipos excluyentes que determinan el deber ser de lo femenino y lo masculino, pues como se ve en los *collage* de los y las estudiantes, hay una distorsión entre lo que ellos esperan lograr en sus vidas y lo que creen que la sociedad y sus familias esperan de ellos. Pareciera, en tal sentido, que los y las jóvenes sienten que existen unos roles tradicionales de los que la sociedad y sus familias no les permiten alejarse.

La presencia de imágenes de bebés, de el cuidado de la casa, de los jardines, en los *collages* de las estudiantes, y en los *collages* de los hombres de la competencia y el éxito económico, pueden estar relacionadas como lo expresa Puyana y Mosquera (2001) con la maternidad y la paternidad. Estas correlaciones se han fundamentado en relaciones de poder, formándose desde un punto de vista diferencial y opuesto en donde la feminidad se asocia con la maternidad, con la ternura, la vida doméstica, el sacrificio, la entrega y renuncia; mientras la masculinidad, vista desde los roles del padre, se relaciona con la autoridad, la administración de las leyes, la responsabilidad de proteger y proveer, la rigurosidad y la poca expresión de afecto.

Por la cantidad de imágenes relacionadas con el hogar y la maternidad que las mujeres suelen ubicar en sus collages, pareciera que han sido relegadas al ámbito familiar, a las actividades domésticas, al cuidado de los hijos y de su hogar. Estas formas se transmiten culturalmente a partir de prácticas, discursos y lenguaje que sirve como un código común para fortalecer representaciones sobre la feminidad y la masculinidad.

En tal sentido, Puyana y Mosquera (2001) encuentran que la exaltación a la función materna y doméstica de las mujeres ha imposibilitado construir o reconocer otros aspectos de su identidad; es decir, se le ha asignado la función social de la maternidad como su principal rol, en consecuencia se les atribuye una responsabilidad

mayor en la crianza de los hijos, mientras que el padre pasa a un segundo plano en lo doméstico para relacionarse fuertemente en lo público.

Es claro que partiendo de su identidad sexual, y desde el modelo de masculinidad tradicional, se hacen exigencias sociales a los jóvenes a quienes se les pide asumir los valores propios del modelo dominante, de no hacerlo, se considera que están trasgrediendo lo “normal” y deben asumir el rechazo y opresión de su grupo social. Del mismo modo, las jovencitas se insertan en el mundo de lo femenino, acompañadas de los modelos de mujeres que tienen en su contexto privado y, desde allí, reproducen los roles de la feminidad, de no hacerlo, son rechazadas por considerarse ajenas a lo “natural”. Es así como se ha afirmado que para las mujeres la feminidad se construye por imitación de los modelos que tienen en el escenario privado donde transcurre su vida, mientras los hombres deben construir su masculinidad desde la negación de lo femenino y, en ocasiones, sin un referente cercano de masculinidad.

Los imaginarios en torno a los roles de género permiten a los y las jóvenes asociar de manera directa los significantes con los significados y de este modo facilitan los procesos comunicativos a partir de las experiencias internalizadas y aquellas que aún no lo están. Puede decirse entonces que la construcción de los imaginarios involucra la construcción de la subjetividad y la intersubjetividad, fundamentados en procesos de interacción. Por tal razón, el hecho de que los estudiantes identifiquen como exigencias familiares y sociales algunos roles de género llevan a pensar que van interiorizando esos roles como los legítimos y a partir de ellos van construyendo subjetividad.

En tal sentido, vale la pena presentar algunos elementos característicos de los roles de género que logran observarse a partir del trabajo realizado por los y las estudiantes:

SER HOMBRE SIGNIFICA

Tener dinero (imágenes de billetes, carros, licores y tabacos finos, entre otros).

Ser ganador (imágenes de futbolistas, competidores de carreras automovilísticas, hombres llegando a la meta, entre otros).

Salir con muchas mujeres (imágenes de hombres rodeados de hermosas modelos).

SER MUJER SIGNIFICA

Ser madre (imágenes de mujeres embarazadas, cuidando hijos).

Estar casada (imágenes de matrimonios, de mujeres al lado de sus esposos y sus hijos).

Estar al cuidado de la casa (imágenes de mujeres en sus hogares, haciendo oficios domésticos).

Ser exitoso en los negocios (imágenes de empresarios, de hombres en la cúspide).

Ser bella y delicada (imágenes asociadas a la delicadeza en el cuidado y trato e imágenes de modelos).

Tener fuerza (imágenes de cuerpos musculosos, de hombres levantando pesas, entre otros).

Estas dicotomías, propias del modelo tradicional, no sólo se reproducen en el escenario familiar, sino que se desplazan a la escuela, se convierten en ambiente propicio para la conservación de los roles estereotipados y excluyentes de hombres y mujeres; así, plantea Barberá (citado por Espinosa, 2000) que las experiencias que han tenido niños y niñas en el ambiente familiar y que continúan teniendo en la escuela determinan sus capacidades y desempeños frente a diferentes actividades propuestas y estos tienden a “biologizarse” posteriormente gracias a las intervenciones de los adultos; es decir, las capacidades adquiridas o desarrolladas fruto de las experiencias llegan a considerarse como valores innatos asociados a la masculinidad o la feminidad.

En este marco rígido, donde se establecen roles y características que diferencian a hombres y mujeres, es imposible pensar que los hombres se comporten y asuman roles que se consideran femeninos y viceversa. Cuando ocurre esto, se mira con desconfianza al que se atreve a hacerlo y es objeto de burlas. Tal es el caso de un estudiante que al preguntarle acerca de por qué acosaba y maltrataba a un compañero que era reconocido por sus compañeros como gay, respondió: es que parece una mujer, se comporta como una niña¹.

En tal sentido, podría decirse, como se señaló anteriormente, que lo que causa mayor conflicto no es la orientación sexual de su compañero como su comportamiento “feminizado”, lo cual se opone a los roles que le corresponden como hombre. Más aún, pareciera que la fuente del desprecio está asociada a los roles femeninos que se asumen, los cuales son cuestionables, de donde se podría desprender que se trata de una misoginia disfrazada de homofobia. De hecho, cuando se le preguntó al mismo estudiante qué opinión le merecían los comportamientos homosexuales entre mujeres, no fue tan brusco en sus comentarios y de hecho, se atrevió a decir que pensar en dos mujeres que se besan resultaba erótico.

1. Este testimonio hace parte de un conjunto de entrevistas realizadas a estudiantes identificados como promotores de actitudes homofóbicas en las instituciones educativas donde se realiza la investigación.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, E. (1998). *Representaciones sociales*. Bogotá: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. UNAD.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Traducción de Joaquín Jordá. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Buitrago Peña, M.; Guevara Jiménez, M. y Cabrera Cifuentes, K. (2009). *Las representaciones sociales de género y castigo y su incidencia en la corrección de los hijos*. En Educ.educ (revista on line) Vol. 12 N° 3., p.p. 53-71. Bogotá: Universidad de la Sabana, Facultad de Educación.
- Butler (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Butler (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Duveen, G. y Lloyd, B. (1990). *Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social en Castorina*. J. (compilador). Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Eisner, E. (1998). *El ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejor de la práctica educativa*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Espinosa, M. (2000). *La construcción del género desde el ámbito educativo: una estrategia preventiva*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Herrera, C. (2010). *La construcción sociocultural del amor romántico*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Lizana Muñoz, V.A.. (2008). *Representaciones sociales sobre feminidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de formación docente inicial*. Estudios Pedagógicos, Vol. XXXIV N° 2, p.p.115-136. Chile: Universidad Austral de Chile.
- Marín, J. D. (2012). *La investigación en educación y pedagogía*. Bogotá: USTA Ediciones.

- Mazzara, B. (1998). *Estereotipos y prejuicios*. Madrid: Acento Editorial.
- Moscovici, S. (1998). *Conciencia social y su historia*. En Castorina, J. (compilador) (2003). Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles (pp. 91-110) España: Editorial Gedisa.
- Puyana, Y. y Mosquera, C. (2001). *Cambios en las representaciones sociales de paternidad y maternidad: el caso de Bogotá*. (Informe final de investigación). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales, Programa de género, mujer y desarrollo.
- Ramallo, U. (2011). *Supuestos y realidades de las relaciones de género en la cotidianidad*. Reflexiones desde la mirada de Pierre Bourdieu. En Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología, Vol. 21, núm.60, enero-abril, pp.134-148. Venezuela: Universidad de los Andes.
- Ramírez, F. (2013). *Avances de informe de investigación: imaginarios acerca de los roles de género en la Escuela*. Bogotá: Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás.
- Scott, J. (1996). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. En Lamas M. (compiladora). El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. México: PUEG.
- Tyler, R. (1973). *Principios Básicos del Currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Urmenate Garrido, A..R. (2009). *Nosotros y los otros. ¿Cómo se representan los niños y las niñas las normas sociales?* Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, Vol.9, N° 3. pp1-29. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Cibergrafía

- Bruel dos Santos, T. (2008). *Representaciones Sociales de Género: un estudio psicosocial acerca de lo masculino y lo femenino*. [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado el 19 de marzo de 2013, de http://digitooluam.greendata.es:1801/webclient/DeliveryManager?pid=27615&custom_att_2=simple_viewer.

- Castoriadis, C. (1989). Biblioteca ITAM. Recuperado de http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras18/textos1/sec_1.html

Moreno, E. (s.f). *La transmisión de modelos sexistas en la escuela*. Recuperado en junio de 2013, de Secretaría de Educación Pública: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/genero/PDF/GEN%20O1/G_01_02_La%20transmisi%C3%B3n%20de%20modelos.pdf

Naciones Unidas(1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Obtenido de: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>

Pinilla, N. (2013). *Sobrevaloración del papel central masculino en educación*. Obtenido de Universidad Santo Tomás: <http://soda.ustadistancia.edu.co/en-linea/paginaimagenes/PresentacionesyPonencias/Memorias%20Ponencias/Bogota/Eduacion,%20sociedad%20ycultura/Mesa%203%20Septiembre%2020/Natalia%20Pinilla.pdf>

Segundo Premio

Diversidad, arte danzario y práctica pedagógica: una conjunción en el cuerpo

CLAUDIA PATRICIA GALLO

Las prácticas en instituciones que atienden a niños con diversidad (comúnmente denominados en condición de discapacidad) realizadas por los jóvenes que pertenecen al programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, han permitido propiciar experiencias y nuevas aproximaciones pedagógicas a los futuros normalistas superiores. A partir de sus observaciones logramos acercar y poner en diálogo los campos de la educación artística con la discapacidad y con la tesis de Maestría en Discapacidad e Inclusión Social que adelanté en la Universidad Nacional de Colombia, se contribuyó con el desarrollo de sus proyectos de grado al ofrecerles un estado del conocimiento en arte y diversidad más avanzado.

Es en esta maestría donde se encuentra el espacio académico para discutir en torno a los cuerpos diversos¹ y su inclusión, no sólo en lo concerniente a las prácticas pedagógicas regulares, sino en el fomento de los escenarios donde circulen y se materialicen las propuestas artísticas de los jóvenes con diversidad, como una manera de hacerle frente a la percepción segregadora que los concibe de menor capacidad o discapacitados. Una apreciación que se ha convertido en una desventaja histórica al impedirles acceder a las dinámicas propias del campo del arte.

A partir de la inquietud se genera la ausencia de los cuerpos diversos en el escenario, y se gesta la hipótesis de investigación sobre la caracterización de la clase de artes en inclusión educativa. En esa lógica, la escuela inclusiva se constituye en garante de derecho, tomando el cuerpo como evidencia y lugar de poder. Surge entonces la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo son las prácticas pedagógicas en el campo de la danza que se desarrollan en instituciones de carácter oficial que incluyen jóvenes con diversidad visual y auditiva?, para darle respuesta, la investigación asume el estudio de casos² como estrategias metodológicas debido, a las características de los sujetos de observación; las situaciones de cada uno; la singularidad es entre experiencias; la necesidad de reconocer las prácticas artísticas que confluyan en proyectos de vida y las vidas dedicadas al arte de las Personas con Discapacidad (PCD).

Saber para entender y entender para proponer

El marco normativo dado por la Convención Internacional de los Derechos de las PCD reitera el derecho a la educación, a la cultura y la recreación; sin embargo, la realidad evidente en el aula muestra que la inclusión de la diversidad sigue siendo prioridad sólo en las agendas políticas, y para que hubiera un manejo integral tendría en cuenta las variables de la situación familiar, institucional, del contexto, de ayudas técnicas y de equiparación de oportunidades que exacerban o mitigan la exclusión, haciendo evidente la inmensa distancia entre la norma y su aplicación. Entre otras propuestas que desconocen la importancia del maestro idóneo para preescolar y primaria, se encuentra la Ley General de Participaciones (715 de 2001) que disminuyó el parámetro de maestros de apoyo³, haciendo un insondable daño a la exploración y sensibilización del arte en el primer y segundo ciclo. Por esto mismo, al restringir las experiencias con docentes cualificados en arte, las prácticas pedagógicas posteriores dadas en la básica o la media deben promover experiencias suficientes, eficientes y pertinentes para dar la formación necesaria en el campo de la sensibilidad, la expresión y la representación simbólica. Esta realidad para el caso de instituciones inclusivas se agrava, pues en algunas no se contempla la práctica artística escénica, la circulación o socialización de las obras no hace parte del proceso, y la participación de los jóvenes con discapacidad es intermitente.

El estudio se realizó en Bogotá en 2010, y encontró en los modos de hacer de la clase de educación artística y sus muestras escénicas, algunas formas para su realización: la intencionalidad, las relaciones y las presentaciones escénicas; las formas en que existen en el aula; la institución y el escenario, entre otras características, que mostrarán los enfoques diferenciales⁴ hallados en la investigación. Frente a la inquietud que motivó el estudio con respecto a los cuerpos diversos en el escenario, se logró inferir que las escuelas inclusivas

podrían dar luz sobre las prácticas artísticas de los jóvenes con diversidad, pero un primer rastreo mostró que no. Al llegar a muchos colegios descubrí que por efecto de la aplicación del parámetro, no había docente de artes escénicas o que la organización curricular no contemplaba esta clase para los jóvenes con diversidad. También, encontré que algunos estudiantes no accedían a la clase de artes escénicas, danzas o teatro, o que la institución no los contemplaba como proceso de formación en su currículo. Hallé que algunos profesores de arte no sabían cómo trabajar con la diversidad y su intervención era un laboratorio que no alcanzaba a desarrollar procesos hacia la consolidación de montajes o trabajos de socialización y, finalmente, la población diversa que yo buscaba (diversidad visual y auditiva) no era precisamente la incluida en este tipo de instituciones.

El panorama era desalentador y mis inquietudes aumentaban. En este punto me preguntaba por qué las escuelas inclusivas no tenían un espectro más amplio en los lenguajes artísticos como respuesta a necesidades de inclusión, y por qué las personas con discapacidad no solicitan el arte como parte de su formación integral. Entonces, dónde se formaban sus intereses en la danza si su proceso escolar no contemplaba esta experiencia. Debía buscar en otro escenario; uno donde confluyeran los bailarines, los docentes, los coreógrafos y los públicos.

Para 2010 la Secretaría de Educación del Distrito (SED) contaba con la segunda versión del Festival Artístico Escolar (FAE); apuesta pedagógica que quiso visibilizar los trabajos artísticos de las instituciones. Los lenguajes que participarían de la convocatoria fueron música, artes plásticas, teatro y danza, y se presentaron inscripciones en tres categorías: infantil, juvenil y Necesidades Educativas Especiales (NEE)⁵. Así pues, éste fue el panorama tangible que enmarcaría mi contexto de investigación. Mi formación como docente en danza y teatro, desde la actuación y la dirección, junto con mi experiencia docente y mi inclinación por el trabajo con niños y jóvenes con discapacidad⁶, me hacían tener una política de la percepción en los términos en que Farina (2005) los refiere: "La importancia de la activación de prácticas que no regulen la percepción está en relación con la desregulación de las formas políticas de los modos de ver y enunciar, está en relación con los modos de decir qué es lo que cuenta en las formas de habitar el presente, está en relación con la ética del saber en la que consiste la comunidad del presente" (p. 349).

Danza en la escuela inclusiva, experiencial, diferente

El FAE 2010 convocó a 235 instituciones educativas de las que salieron aproximadamente 500 grupos participantes: 14 se inscribieron en NEE y de estas pro-

puestas artísticas, ocho correspondieron a artes escénicas (siete en danza y una en teatro), mientras cinco pertenecían a la categoría infantil. Ocurrió que las tres restantes eran en diversidad auditiva y en el lenguaje de la danza. Como no se habían inscrito trabajos escénicos de población invidente, decidí contemplar el estudio de la diversidad visual, por lo que busqué a una docente en un colegio con inclusión a esta diversidad y encontré mi cuarto proceso para la investigación, que aunque no participó del FAE, hizo incursión en los escenarios del foro educativo local.

Por supuesto, ubicar la mirada en la escuela para observar los procesos llevados a cabo durante la realización de la clase de artes, debía tener una alta reflexión de lo pedagógico:

(...) Ya mi proyecto no se enfatizaba en la inclusión social... sigue siendo inclusión social, pero ahora se enfatiza en la inclusión de limitados oyentes, un trabajo muy duro. Las mediaciones han sido bastante duras; al principio, nadie entendía lo que yo hacía, fue bastante difícil, fue pelea con todo el mundo. Yo era sola aquí en este colegio, todo el mundo me detestaba porque la idea era que yo era la sapa, la metida, la que los iba a hacer venir sábados y domingos, la que los iba a hacer que el rector los abrochara más. Los coordinadores nunca entendieron, porque como a la mitad del proyecto el rector me dio el martes, yo no vengo los martes en la mañana, por lo que estoy sábados y domingos, entonces eso no lo pueden entender, no lo han entendido todavía los coordinadores, el coordinador sigue siendo uno de mis problemas más grandes, el coordinador académico, porque él no puede entender eso (...)

Tras un rastreo previo se evidenció que, en un gran porcentaje, las prácticas artísticas en las instituciones inclusivas se debían a la apuesta personal de los docentes que, en algunos casos, encontraban o no eco en las directivas y otros estamentos escolares. Esto se corrobora en la anterior entrevista a una de las maestras de una institución inclusiva.

El objetivo de la investigación fue: “analizar las prácticas pedagógicas en el campo de la danza, que se desarrollan en instituciones del sector oficial que incluyen jóvenes con diversidad visual y auditiva a través de cuatro estudios de caso”.

Uno de los resultados de mi investigación fue reconocer el cuerpo diverso como lugar de conjunción de las prácticas pedagógicas y artísticas, ya que juntas ocurren en el espacio tiempo y suceden al unísono en el cuerpo, lugar de expresión propio de la danza. Sobre las prácticas pedagógicas, Moreno afirma que ellas refieren los discursos y las reflexiones del hacer,

de la acción, son movilización e intervención en el campo donde domina el maestro (2007). Para mí, esa acción y ese hacer queda de evidencia en el movimiento, propio de la danza; es en ese momento en el que gracias a la danza es posible darle cuerpo a la práctica pedagógica. Por otra parte, Díaz concluye que las prácticas pedagógicas son el fenómeno legítimo de la interacción texto-contexto (cfr. 2000); de allí que las producciones escénicas guarden estrecha relación con aquello que las ha provocado y permitan rasistar la fusión entre motivación y acto porque son complementarias. Por último, según Foucault la pedagogía es la producción e industria productora de formas (1999). Trayendo sus ideas al campo de la educación artística, la coreografía es la condensación de esta multiplicidad de formas que, si bien están preestablecidas, ya producidas, encuentra indeterminadas maneras de expresarse al asumir la escena.

Estos movimientos, intervenciones y producciones de formas se refieren a la acción de la experiencia; la danza, en tanto vivencia, pone de manifiesto la acción; al mismo tiempo, el cuerpo en movimiento es el centro de la práctica artística y de la práctica pedagógica. Entonces, a la pedagogía se la puede reconocer como una afectación, descrita tal y como se concreta en pedagogía de las afecciones: pérdida del equilibrio para buscar nuevas formas y discursos, el arte entra en el cuerpo y el cuerpo entra en el arte alterando la potencia de la conciencia (Farina, 2005). Aquí un relato de los jóvenes:

Pues, yo no bailaba, solo hasta que la profe llegó y me dijo que tenía que bailar en su clase, entonces pues me puso más cuidado y me puso una compañera que me guiaba y la profe me dejaba que yo sintiera como ella bailaba.

En esta tesis, la idea de la experiencia de la práctica pedagógica y la práctica artística se aplica al trabajo de jóvenes con diversidad en el campo de la danza, y se da de manera similar en cada caso independiente de la forma en que las maestras llevaban estos cuerpos a la escena:

(...) Una de las cosas más importantes en la vida es bailar, sobre todo si sabes hacerlo y si tienes el ritmo en el cuerpo, eso da muchas oportunidades para entablar relaciones con el grupo social y con las personas que no conoces. Bailar cambia la vida de cualquier persona, por lo tanto, a mi cada vez que aprendo algo diferente con la profe Liliana me siento mejor y mis posturas físicas mejoran; además aprendo a manejar mucho mejor el entorno donde me encuentro (...)

En los estudiantes quedaba la huella de esa experiencia que no les permitiría ser los mismos después de haber pisado el escenario; los registros en

sus experiencias corporales se movilizaron, generando construcciones de sí mismos y de sus subjetividades.

La práctica con enfoque diferencial: resultado de la formación de la maestra

La posibilidad de conocer en detalle las prácticas pedagógicas de las prácticas artísticas se realiza a través de diversas técnicas de recolección de información: las entrevistas, las visitas a las instituciones para mirar los procesos en el campo del arte y la contemplación de los espectáculos en los escenarios. Estas me permitieron determinar las concepciones de danza, cuerpo, práctica y enfoque diferencial que movilizaban a las maestras; el análisis de la información me sugiere que las maestras realizaban un conjunto de acciones proporcionales a sus experiencias artísticas y académicas.

La primera maestra en un colegio de Ciudad Bolívar trabajaba folclor. Hacía montajes con grupos mixtos donde los oyentes apoyan el trabajo de sus compañeros; su intención buscaba la inclusión y la multiculturalidad desde el rescate de las tradiciones. Es normalista, maestra en artes escénicas, licenciada en ciencias sociales con una especialización en arte y folclor, activista de los progresos en la cátedra de Afro-Colombianidad.

La segunda maestra de la localidad de Tunjuelito es fonoaudióloga y líder en el acompañamiento a la inserción laboral de personas con diversidad auditiva en Funza; su intervención en el campo de la danza se da por gusto propio en el baile, sin más formación en el tema que la experiencia propia. Se centró en el reconocimiento de los jóvenes en un grupo exclusivo de minoría lingüística, capaces de realizar montajes dancísticos de alta calidad, donde promovieran su identidad sorda y sus capacidades.

Los jóvenes en el colegio de Bosa, el tercero de los estudios del caso, no sólo tenían clases en sus horas académicas entre semana, sino que debían desarrollar niveles de cualificación en ensayos arduos los fines de semana; la maestra de esta institución había logrado que la danza saliera del aula y de la escuela hasta la producción de bailarines profesionales muy reconocidos. Ella es licenciada en educación especial, bailarina, actriz, licenciada en danzas y teatro, especialista en voz escénica y magíster en educación universitaria; la maestra había logrado que sus estudiantes sordos desarrollaran niveles de producción corporal que proyectaban en escena hombro a hombro con los bailarines oyentes; la inclusión era la apuesta de esta docente y el arte un proyecto productivo para jóvenes de una comunidad marginada y estigmatizada.

La única docente que trabajaba a lado de jóvenes con diversidad visual, cuarto caso a estudiar, había sido bailarina; es licenciada en danzas y teatro, especialista en juegos coreográficos, laboraba también en Ciudad Bolívar donde, con mucho cariño y vocación docente, acompañaba el proceso de los jóvenes diversos con el fin de ayudarlos a encontrar sus habilidades y capacidades desde el taller y el laboratorio corporal individual.

Clara la postura sobre las prácticas artísticas y pedagógicas de las maestras. El concepto de danza será concebido como aquella composición escénica que lleva a los cuerpos a diseñar formas en grupo e individuales. Deleuze y Guattari hablan de líneas de fuga, es decir “aquellos segmentos que escapan a un significado único a fin de abrirse a lo múltiple” (citados por Gallo, 2011). Esta construcción filosófica no nace de la reflexión de los cuerpos en el escenario, pero se asemeja al panorama que se da en imágenes (ver) y registros sonoros (oír) en la danza para los jóvenes con diversidad auditiva o visual, respectivamente, ya que en cada campo del arte se ponen de manifiesto unos parámetros propios a cada lenguaje, pero no se agotan en sí mismos, sino que gracias al artista cobran vida e incluso múltiples interpretaciones surgen de un mismo acto hasta llegar a convertirse en complejas elaboraciones del arte y del artista. La danza es cartografía del ejecutor (Farina, 2005); aparece como acontecimiento atravesado por una multiplicidad de discursos y prácticas que emergen de estudios e investigaciones donde se reconstruye su sentido histórico, social, cultural y artístico, por los sujetos y colectivos humanos que le asignan función y sentido en determinado tiempo y espacio.

La danza habita el cuerpo, definido en los términos que especifica su adjetivo; es decir, el cuerpo diverso, ese que danza y responde a una necesidad social de movimiento para vincularse con otros cuerpos; al cuerpo que se muestra en la escena, umbral sagrado de la satisfacción de deseos. Al respecto, en los relatos de los jóvenes y los grupos de discusión, se evidencia su concepción de cuerpo: aquél en el que descansan las sensaciones y los estados emotivos, resultado de su participación y responsabilidad en la escena, ya sea un montaje nuevo o repetido; la experiencia corporal será diferente, novedosa e individual, es una construcción de subjetividad y necesita para su cualificación un enfoque diferencial.

Equiparando oportunidades: una forma del enfoque diferencial

El enfoque diferencial es un constructo conceptual que descansa en los discursos de derechos humanos y reconoce la dignidad como principio de diversidades; se sustenta en la necesidad de autonomía de las personas con discapacidad o diversidad y tiende a generar acciones de mejoramiento en la accesibilidad plena. El enfoque diferencial parte de la conceptualización de la discapacidad como la

desventaja en la interacción con el ambiente que vulnera sus intereses y le impide desarrollarse en todos los aspectos (Cuervo y Trujillo, citados por Torres, 2010); entre otros, los derechos educativos y culturales que como se mostró en la investigación son fundamento de la acción pedagógica que moviliza las prácticas de y para jóvenes con discapacidad.

La convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 2006), evidencia un panorama legal para cambiar prácticas excluyentes y mitigar barreras; en esta investigación se hace palpable cómo el arte mediará el ingreso de estos cuerpos a espacios antes deshabitados como la escena.

Reconociendo los conceptos que integran la red de análisis de los casos, describiré los hallazgos al respecto de las prácticas:

Maestra 1: la práctica se encamina a la vivencia de la danza tradicional folclórica; el cuerpo es el instrumento aguzado para el trabajo grupal coordinado; la danza es el espacio de inclusión a todas las diversidades culturales y auditivas; y el enfoque a la diversidad está determinado por la asistencia de la intérprete y la mediación de los pares oyentes para alcanzar los requerimientos de la puesta en escena:

(...) Yo en cambio, sólo practicaba con grupos de sordos, pero me gusta la integración, aquí la integración con oyentes.

Maestra 2: la práctica determina el desarrollo perceptivo para distinguir la música y los ritmos; el cuerpo es un laboratorio de encuentro de capacidades y un territorio de minoría lingüística; la danza es el evento social de reconocimiento a las capacidades de los jóvenes diversos y el enfoque diferencial está determinado por la maestra que es intérprete de lengua de señas y con ésta, direcciona la danza luego de su interiorización (por medio de ondas reproducidas de un globo inflado puesto contra el bafle) para un reconocimiento como grupo exclusivo de jóvenes diversos auditivamente:

(...) A mí me gusto saber que nosotros lo hacíamos mejor que nuestras compañeras, y ahora, ellas querían estar en el grupo y no podían con los pasos.

Maestra 3: la práctica es el cuidado de sí mismo para proyectarse en la danza, el cuerpo es un instrumento de expresión en evolución; la danza es la respuesta a las necesidades de calidad de vida y el enfoque diferencial está dado por los diálogos que se establecen desde la práctica expresiva y que hace inclusión en doble vía, pues lo oyentes acceden a la lengua de señas y los sordos acceden a

modos de compatibilidad con la lengua hablada en una permanente equiparación de oportunidades:

Lo más importante es que debemos cuidarnos y cuidar nuestro cuerpo, es lo que usamos para el baile.

Maestra 4: la práctica es un laboratorio de manejo del espacio; el cuerpo es un instrumento que necesita orientarse; la danza es el lugar de exploración del movimiento y del trabajo en grupo; el enfoque diferencial es la atención personalizada donde la percepción táctil por el contacto con otros cuerpos permite descifrar el movimiento; la instrucción está llena de descripciones audibles que dan cuenta de la manera en que se va a asumir la ejecución del movimiento, para que la persona invidente pueda llegar a dominar la coreografía:

Inicié desde muy pequeño, ya que en mi familia y en mi grupo de amigos siempre les ha gustado bailar y, por ende, me ha tocado aprender un poco sobre el tema.

Concepto de cuerpo, enfoque diferencial y otros más...

El siguiente interrogante que se develó en la investigación fue sobre las concepciones de cuerpo que tenían las maestras: el cuerpo diverso que danza es el centro del relato y desde esta narración el argumento teórico matiza a lo interpretado. Este estudio concibió el cuerpo como línea de fuga, como acontecimiento social que expresa, se camufla y pronuncia en la danza; como excusa física de encuentros en la escuela, como lugar y territorio de garantía y vivencia de derechos y dignidad humana; el cuerpo como lugar de génesis de experiencias que construyen identidad y constituyen subjetividad y, por último, el cuerpo (específicamente este cuerpo diverso) como lugar de ejercicio de enfoques diferenciales, ajustes razonables que han de realizarse al ambiente de interacción, equiparación de oportunidades y mirado como territorio para el desarrollo de autonomía. En virtud de lo anterior sus percepciones sobre el cuerpo se enuncian de la siguiente manera:

Maestra 1: pone en juego las decisiones del joven en escena toda vez que debe responder al montaje; los jóvenes aportan ideas coreográficas, su comunicación es en lengua de señas con intérprete; estos cuerpos se proyectan y se reconocen culturalmente con relación a las tradiciones; la clase es espacio de respeto del cuerpo, el cuerpo que danza es la excusa de encuentro con los compañeros oyentes:

(...) Bueno, nosotros tenemos intérprete, pero si estoy sola hago la forma de entenderme, entonces se hace el mismo ejercicio, a veces coloco niño sordo con niño oyente, o como todos, cuando es calentamiento más que todo se hace un

trabajo individual, se dirige la clase, o gráficamente, se les muestra, se hacen dibujos, como ellos no escriben muy bien... ellos lo hacen más que todo, de una manera gráfica por medio de dibujos y ya ellos saben qué ejercicio tienen que hacer; ya cuando el niño va más avanzado en décimo, once, noveno, pues ya entiende, y se hace un trabajo... común y corriente, pero ya todo, ellos lo van cogiendo los niños sordos, pero todo es igual.

Maestra 2: asegura que el cuerpo no miente y que como jóvenes diversos, sus cuerpos conservan su identidad en el uso de gestos y señas con la plena seguridad que responden a un estímulo vibratorio interiorizado; los cuerpos hacen realidad todo su deseo de proyección; la comunicación es total entre docente y estudiantes pues manejan el mismo código lingüístico y los cuerpos fluyen en la danza por esos acuerdos y por lo homogéneo de la diversidad; el escenario es una palestra, espacio del cuerpo que enuncia su capacidad de reivindicación social:

(...) Busco desarrollar seguridad en ellos mismos; todas las discapacidades, pero sobre todo una discapacidad tan poco evidente como la discapacidad auditiva, -que si no hace lengua de señas ni te enteras que es sordo- pero que tienen muchas otras capacidades, genera mucha inseguridad en el contexto de los oyentes, antes de esto, tú no me lo estás preguntando a mí, pero cuando le preguntes a ellos... vamos a coincidir en las respuesta, antes de que empezáramos con este proceso, ellos no salían en público, ellos no se integraban tan fácilmente, les daba pena pasar al tablero. Ya logre y quiero conseguir seguridad en ellos para enfrentar el mundo siendo sordos (...)

Maestra 3: el cuerpo formado y afinado para la danza se responsabiliza de la expresión y proyección en la escena y su compromiso con el montaje; el cuerpo se debe al cuidado del otro en tanto el otro lo cuida; el código es el lenguaje de la danza y el lenguaje está en los códigos que danzan, son cuerpos diversos que se advierten entre cuerpos escénicos, este es el espacio de confianza y calidad de vida en lo dancístico como proyecto productivo:

(...) El cuerpo es la base de lo que es la persona, desde ahí y desde su concepto de persona que se arme, desde cómo maneja, cómo se siente, cómo se percibe y cómo proyecta su cuerpo (...)

Maestra 4: el cuerpo se debe preparar para la vida y debe afinar su percepción para su ubicación; el relato oral se carga de instrucciones espaciales, ricas descripciones, especificaciones sin usos indeterminados de sustantivos; por el contrario, el uso de nombres propios, el apoyo en el par vidente es indispensable para la danza; el gusto y el sentir la música proyecta el deseo en el cuerpo; el cuerpo hace un proceso lento en la construcción coreográfica pero rápido en la vivencia de pasos, ritmos y acentos:

(...) Cuerpo... bien complejo, pienso que la concepción principal es la postura para mí, es decir que cuando hay una preparación para hacer una... por ejemplo la danza, entonces debe haber una postura adecuada, lo más adecuado posible (...)

Por último, la investigación determinó el sentido pedagógico que le otorgó el docente a la danza de los jóvenes con diversidad auditiva y visual; entonces, de manera simultánea, pero en diferente proporción, todas las prácticas pedagógicas de las prácticas artísticas mostraron que había un carácter de la danza, de las formas que adoptaba, de la socialización o proyección, de los medios y las mediaciones para concretarla y de las voces en consensos y negociaciones de intereses para matizarla. Un segundo sentido era el acento cultural que éstas tenían, el sentido de la constitución de sujeto y subjetividades y, por último, un sentido sobre el enfoque diferencial.

Maestra 1: esta práctica fue fuerte en el trabajo folclórico; en ella se tiene en cuenta que el joven con diversidad se pronuncie, lidere en ocasiones la dirección de calentamientos corporales y en el proceso de puesta en escena dialogue (con intérprete) los detalles y correcciones del montaje. La práctica los hace a todos miembros y representantes de una comunidad cuando ingresan a un escenario; los espectadores reconocen y entienden todo lo que se pone en juego para no discriminar ni excluir; los ajustes diferenciados que se hacen para la inclusión son parte de la reflexión pedagógica: el bafle contra el piso, el trabajo guiado, el apoyo con intérprete, el emparejamiento con oyentes, la señal de cambio de tiempo, la reproducción del esquema corporal y la memorización de la planimetría son de dominio generalizado. La práctica promueve la aceptación del cuerpo (la diferencia) y desarrolla la autoestima (la aceptación). El sentido más recurrente de esta práctica es el de proyectarse en los escenarios:

(...) El trabajo es en la clase de ellos, trabajamos igual que los oyentes, igual hacen los mismos ejercicios, el mismo trabajo todo eso. Porque ya se han sensibilizado a los niños oyentes para que haya inclusión y una integración con el trabajo de clase... bueno, nosotros tenemos intérprete (...)

Maestra 2: al ser un grupo exclusivo de jóvenes con diversidad auditiva, se afianza su identidad como comunidad sorda y se apunta a generar igualdad de acciones en cuanto a reconocimiento social, optimizando su autoestima y desarrollando sus capacidades. La comunicación en lengua de señas con su docente de danzas es un aspecto que optimiza su iniciativa de bailar, ya que dialogan sobre un video, una danza urbana o folclórica (en esta práctica no es relevante). La elección de un vestuario y el pronunciamiento corporal escénico son actos de permanente concertación, el sentido más fuerte está en la muestra de sus capacidades:

(...) No tengo claro lo que es el enfoque diferencial, pero en términos de equi-

paración de oportunidades, si puedo hablarte... de hecho estamos reconociendo que hay una diferencia; además, porque estamos haciendo que las personas se den cuenta que hay espacios que se están creando como tú lo llamas, desde el enfoque diferencial. Bueno, básicamente estamos trabajando desde la diferencia o sea desde ahí yo parto para decir con toda seguridad tengo un grupo diferencial, tengo un grupo de estudiantes sordos que están rompiendo todos los esquemas y están haciendo la diferencia (...)

Maestra 3: esta práctica ha desarrollado mediaciones entre semilleros y procesos de proyección con reconocimiento en la comunidad local y distrital, aunque se pretende reconocer la tradición multicultural que define al país; el trabajo apunta a construir proyectos de vida desde el arte como opción y desde la danza como disciplina. Los chicos con diversidad auditiva tienen intérprete en el aula, pero mucha de esta práctica se da al margen del horario escolar; la docente defiende y promueve la idea de la inclusión desde una apuesta de hacer que el joven se integre a la dinámica del grupo e indague, igual que todos, sus capacidades. El grupo trabaja de forma permanente con oyentes y la idea es generar experiencias que los fortalezcan a la hora de integrarse a una sociedad mayoritaria oyente; ésta es una práctica que se inserta en el currículo y el PEI. Su pronunciamiento más genuino puede mostrarse en la pretensión de una sociedad que se reconozca como unidad:

(...) Ahí me siento vieja, no sé si es una teoría moderna para sacar plata, para dividir la poquita plata que hay, o para poder llorar y sentirnos cada vez más divididos y cada vez más en una postura... yo peleo por los negros, el otro pelea por el indio, el otro pelea por los mestizos, ahora ya no tenemos ni idea por qué; el otro pelea por los sordos, el otro pelea por el cojo y el problema es que nadie pelea unido, nadie busca un objetivo social, nadie... todos somos colombianos y yo no peleo por los cuatro negros... somos colombianos una multiculturalidad (...)

Maestra 4: se basa en la repetición y mimesis o recreación de movimientos percibidos al contacto, pues la metodología para la diversidad visual resulta más apropiada para partir luego a la interpretación y la creación corporal. Esta práctica es un laboratorio de adiestramiento corporal teniendo en cuenta que sus integrantes llegan solo hasta séptimo grado; luego pasan a la jornada contraria y dejan de ser participantes de los grupos de proyección de la maestra:

(...) Descubrí que una forma como puede imitar el movimiento es a través del tacto, entonces yo le decía: bueno, vas a hacer esto pero entonces yo le decía esto es lo que tienes que hacer, toca mi cuerpo y esto es lo que tienes que hacer y lo hacía, esa parte fue lo que a mí más me asombró, porque

es una persona muy perceptiva, muy clara en su espacio, pero siempre y cuando tenga las indicaciones obviamente (...)

El tacto como receptor de información espacial es parte de los elementos a tener en cuenta en la diferenciación y ajustes que hace esta maestra para la inclusión; el otro aspecto es una gran apuesta a la oralidad, pues en esta práctica se concilian los gustos de los niños y el de la maestra, haciendo de las danzas tradicionales y luego urbanas espacios equiparables.

Conclusiones sobre las maestras

Los procesos educativos que se emprenden en aulas inclusivas desde el campo de la danza, arrojan significativos aportes para la reflexión pedagógica y educativa, así como para la construcción de las políticas públicas; sin embargo, la falta de sistematicidad de las experiencias las pone en un plano de lo meramente anecdótico. Es vital reconstruir:

- Las estrategias didácticas, metodológicas y de comunicación que se implementan y experimentan en las prácticas danzarias.
- Los resultados obtenidos en los procesos de circulación y promoción de las puestas y apuestas escénicas, en escenarios más amplios.
- Las consecuencias que trae para el currículo escolar las experiencias en el campo de la danza en el aula inclusiva.

Conclusiones sobre la práctica y la política pública

- Los criterios definidos en las políticas públicas para el arte y la cultura en la perspectiva de la inclusión, chocan con otras disposiciones reglamentarias que obstaculizan el desarrollo de propuestas pedagógicas y educativas, y no son lo suficientemente divulgadas o socializadas provocando un desconocimiento de las oportunidades que allí se establecen; por ejemplo, en los planes de desarrollo.
- Es vital que el futuro maestro cuente con herramientas conceptuales y prácticas que garanticen procesos educativos integrales y de calidad en aulas diversas. Se hace necesaria la reformulación de los currículos de instituciones formadoras de maestros.
- Ampliar la oferta a estudiantes diversos a programas de educación superior en el campo del arte.

Referencias bibliográficas

- Deleuze, G. & Guattari, F. (2006). *Mil Mesetas*. Valencia, España: Editorial Pretextos.
- Díaz, M. (1988). *De la práctica pedagógica al texto pedagógico*. Bogotá: Red Académica & Universidad Pedagógica.
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las aficiones* (Tesis doctoral). Barcelona.
- Foucault, M. (1999). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Gallo, C. (2011). *Diversidad, arte danzario y práctica pedagógica. Una conjunción en el cuerpo* (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Moreno, W. & Pulido, S. (2007). *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones*. Medellín: Funámbulos Editores.
- Torres, J. (2010). *Inclusión por vía de entorno, hacia una arquitectura de las oportunidades* (Publicación Tesis de Maestría. Capítulo 5). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Notas

1. Asumidos como una categoría que surge al aplicar el modelo de la diversidad propuesto por Agustina Palacios (2006). En adelante se usará “diversidad” como manera de nombrar la condición sensorial de los jóvenes con quienes se hizo el presente estudio.
2. Según Yin, “Una investigación de estudio de caso trata exitosamente una situación distintiva...”(1981, pág. 14).
3. Son los docentes asignados a una IED por la cantidad de grupos existentes: un docente para preescolar y primaria, y 1,36 docentes de educación básica secundaria y media académica por grupo según el parámetro.
4. Es una mirada para promover acciones que logren la autonomía y la participación como construcción interna que fomenta la dignidad humana.
5. Nominación con la que se realiza la convocatoria, aunque ha de transitar a nuevas concepciones de la diversidad.
6. Es una forma de reconocer en la palabra que son las capacidades las que se están destacando y que el prefijo “dis” se separa para trasformar su referencia normativa por una que reevalúe el imaginario histórico que ha promovido la idea de inferioridad.

Tercer Premio

Ciberbullying entre estudiantes de grado 10º: ¿cómo cerrar las puertas para protegerlos cuando el bravucón del cole puede entra con un sólo mensaje?

ROSA FAYURY PINILLA MONDRAGÓN¹

Acoso escolar en línea

La violencia escolar, entendida como situaciones de acoso entre pares y cuyo término en inglés (*bullying*) es aceptado y utilizado en países de habla hispana, ha tomado un nuevo medio para difundirse permeando los controles disciplinarios de la escuela y la seguridad de la casa. De acuerdo con Félix, Soriano, Godoy y Sancho (2010), las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han permitido una nueva forma de acoso: el daño repetitivo por medios electrónicos realizado por un grupo o individuo contra una víctima indefensa que se ha sumado a las diferentes clases de violencia escolar.

Ante la panacea que presenta el Internet, chicos y grandes se han dejado cautivar para transitar dentro del extenso universo informático (algunos con mayor grado de resistencia que otros), en busca de nuevas alternativas para interpretar la realidad, así como para expresarse y reconocerse. No obstante los grandes beneficios del uso de las TIC en todas las áreas y actividades

humanas, también existen usuarios que hacen uso indebido de estas herramientas tecnológicas empleándolas para hacer daño a otros.

De acuerdo con Benavides, Hernández y Robles (2010), la importancia de las TIC se constituye en el aporte al desarrollo social mediante la generación de posibilidades, oportunidades y utilidades tanto para los usuarios como para sus comunidades y su desarrollo cultural.

Las escuela siempre ha tenido como objetivo encontrarse a la vanguardia en el uso de las nuevas tecnologías, innovando en la implementación de materiales didácticos (tizas, marcadores y tableros han sido sustituidos por pizarras digitales, lápices y borradores electrónicos) que puedan hacer más atractivo y sencillo el aprendizaje y la práctica educativa. Sin embargo, esta apropiación de las TIC no es suficiente para el trabajo pedagógico.

La violencia escolar ha permeado el sistema educativo, siendo el hostigamiento cibernético entre pares uno de los usos más frecuentes en la red: el *ciberbullying* es una modalidad de acoso que, aunque es nueva en su forma de presentación, hace parte de las agresiones manifestadas entre compañeros en la escuela por varias décadas. De acuerdo con Pulido, Martín y Díaz (2010), las acciones violentas que suceden de forma reiterativa en la escuela son: rechazo e intimidación; agresión verbal, física y psicológica; daños contra las propiedades y, en menor medida, ataques de excesiva intimidación con armas o con tendencia sexual.

El actual estudio se realizó en una institución educativa del sistema educativo público de la ciudad de Bogotá, Colombia: Colegio Ramón de Zubiría IED, ubicado en la localidad de Suba (barrio Rincón, UPZ28), con un nivel socioeconómico comprendido entre los estratos 1 y 2. Los estudiantes de grado 10º de educación media configuraron la población en la que se enfocó la investigación, conformada por 223 jóvenes entre los 15 y 20 años de edad, de los cuales 143 eran mujeres y 80 hombres. La muestra seleccionada para su seguimiento corresponde a 15 estudiantes de grado 10º, usuarios de las TIC, de los cuales nueve son mujeres y seis hombres, con edades entre los 15 y 20 años de edad.

En la institución educativa Ramón de Zubiría se han registrado situaciones problemáticas a partir del *ciberbullying*, donde la falta de normas de etiqueta en la red (*netiqueta*)¹ ha propiciado episodios de violencia escolar. Para promover acciones de mejora en la convivencia entre los estudiantes es necesario identificar los factores asociados a circunstancias de violencia (comentarios malintencionados en la red generan posteriormente conflictos dentro y fuera del plantel educativo). Así, desde el área de Tecnología e Informática se plantea el reconocimiento

de las prácticas de *ciberbullying* por parte de la comunidad educativa, específicamente de los estudiantes, como un inicio para la transformación social mediante el análisis crítico, la proposición de soluciones y su puesta en marcha.

La enseñanza en Tecnología propuesta por el Ministerio de Educación colombiano como área obligatoria dentro de la planeación curricular de la educación básica y media, orienta su quehacer hacia la integración del saber científico y tecnológico como instrumento para transformar el contexto y mejorar la calidad de vida. De esta manera, el área de Tecnología e Informática se compromete con la enseñanza y desarrollo de competencias ciudadanas, generando en los estudiantes actitud de compromiso y responsabilidad frente al desarrollo tecnológico y el aprovechamiento consciente de los recursos. Uno de los grandes compromisos de la educación en Tecnología es preparar a los niños y jóvenes para asumir una ciudadanía digital² responsable, evitando la práctica de acciones de acoso a través de las TIC (intimidación, amenaza, exclusión, suplantación, entre otras).

Con la determinación de establecer las modalidades de la práctica de *ciberbullying* generada en la institución educativa Ramón de Zubiría (rol como víctima, agresor o espectador, sentimientos y reacciones al respecto), se propuso la investigación mediante la formulación de la siguiente pregunta principal: ¿cuáles son las características presentadas en las prácticas de *ciberbullying* vivenciadas por los estudiantes del grado 10° de educación media en el Colegio Ramón de Zubiría IED, a partir del uso de Internet? Se derivarán de allí las siguientes preguntas con el ánimo de lograr visualizar en forma más clara el cumplimiento de los objetivos específicos:

- ¿Cuáles son los usos más frecuentes que los estudiantes de grado 10° de educación media del Colegio Ramón de Zubiría IED, dan al Internet?
- ¿Existen indicios de ciberbullying en el grado 10° de educación media en el Colegio Ramón de Zubiría IED?

Víctimas y acosadores pueden presentar consecuencias nefastas de por vida

La revolución tecnológica en la actualidad ha facilitado el acceso a las TIC sin discriminación de edad, género o estrato social. Principalmente entre los jóvenes es frecuente, casi natural, el uso de la telefonía móvil y el Internet para comunicarse a diario y por tanto el grupo de los llamados internautas está en continuo crecimiento. Así mismo, se ha incrementado el uso de pá-

ginas sociales como *Facebook*, *Hi5*, *Twitter* o *google +*, entre otras, donde los jóvenes en su mayoría en edad escolar, crean grupos para interactuar. Lamentablemente estos espacios virtuales son utilizados también para acosar, intimidar, excluir o maltratar de forma deliberada a otros.

Según Ortega (2000), el alumnado que es permanentemente sometido a situaciones de maltrato por parte de sus compañeros, padece de baja autoestima y pérdida de confianza en sí mismo, episodios depresivos reiterativos y ansiedad continua. Por su parte los agresores en un caso de *ciberbullying* pueden mantener una conducta inapropiada de por vida; según Strom y Strom (2005) los “ciberacosadores” presentan incapacidad para integrarse a una vida social adecuada, generando conductas delictivas.

La formación reflexiva de los jóvenes con respecto al uso adecuado de los recursos digitales³ permite construir mecanismos de participación equitativa, en donde la diversidad de la población y su cultura contribuyan a la construcción de aprendizajes para la ciudadanía y la convivencia pacífica, vinculando la institución educativa con su contexto. Según Torres (2010) las situaciones de violencia escolar, deben permitir espacios que constituyan comunidades de aprendizaje y consoliden ambientes escolares formativos.

Exploración del *ciberbullying* como punto de partida

Con el ánimo de dar solución al problema de investigación planteado se determinan los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general

Explorar las prácticas de *ciberbullying* vivenciadas a partir del uso de Internet por los estudiantes del grado 10º de educación media del Colegio Ramón de Zubiría IED con el propósito de identificar formas de violencia en la Institución y sus principales características.

Objetivos específicos

- Distinguir los usos más frecuentes que los estudiantes de grado 10º del Colegio Ramón de Zubiría IED dan al Internet.
- Identificar la existencia de prácticas de *ciberbullying* en el grado 10º de educación media del Colegio Ramón de Zubiría IED a partir del uso de Internet.

Las prácticas de *ciberbullying* en contraste con la literatura

Con el fin de fundamentar teóricamente los hallazgos encontrados, se analizó la información expuesta por diferentes autores respecto al hostigamiento escolar y su relación con la intimidación presentada entre estudiantes a partir del uso de las TIC.

Costa (1998) define la violencia escolar como "un comportamiento coercitivo que tiene la intención de dominar y ejercer control sobre un sujeto del ámbito escolar y que se da en un contexto interpersonal, logrando producir daño físico, psicológico y/o afectar el ámbito social" (p. 163).

De acuerdo con Pulido, Martín y Díaz (2010) en la violencia escolar pueden observarse tres perfiles: el provocador, la víctima y el conjunto de compañeros que participan como espectadores; todos pueden fácilmente intercambiar de posición en un momento específico. Los ataques exhibidos más frecuentemente son: agresión verbal, exclusión y daño hacia las propiedades. Así mismo, se presentan ataques de excesiva provocación; con armas u hostigamiento de tipo sexual (González y Valadez, 2007).

López, Domínguez y Álvarez (2010) presentan como posibles causas de violencia escolar la relación de los jóvenes con su contexto en cuanto a la vida familiar, el ambiente escolar, algunos factores sociales como la televisión, el Internet, los videojuegos, el consumo de alcohol y drogas.

Aunque a simple vista la violencia escolar puede tratarse de inofensivas bromas sin mala intención, las víctimas pueden presentar diferentes trastornos producidos por largos períodos de tiempo sometidos a burlas y rechazos. Según Velázquez (2006), el agredido se encuentra indefenso, en estado de ansiedad. El miedo, la humillación y la vergüenza son los sentimientos presentes durante y luego del episodio de violencia. La víctima pierde la confianza en sí misma, en sus semejantes y en las instituciones. Los estudiantes sobresalientes optan por ceder ante la presión del grupo, cambiando sus hábitos de estudio para evitar el acoso, o como estrategia para ganar la aceptación de sus compañeros, deciden bajar su promedio e imitar malos comportamientos.

Al maltrato psicológico continuado entre iguales utilizando las nuevas tecnologías de la información se le conoce con el nombre de *ciberbullying*. Al igual que la violencia escolar, no se trata de situaciones aisladas; por el contrario, se produce de forma reiterativa y constante. "El *ciberbullying* se define como una agresión intencional, por parte de un grupo o individuo, usando formas electrónicas de contacto, repetidas veces, contra una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí sola" (Smith, 2008, p. 376).

Las TIC se abren como un abanico de grandes posibilidades; la conexión a estos espacios supone la posibilidad de satisfacer necesidades funcionales, re-creativas, de aprendizaje y de comunicación (Silva, Borrero, Marchant, González y Novoa 2006). En cuanto al avance social, las TIC están comprometidas en la formación de una sociedad de la información en constante cambio, contribuyendo al cumplimiento de los derechos humanos mediante el uso productivo de la información y el conocimiento (Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información, UIT, 2005).

Pese a sus múltiples ventajas el Internet se ha convertido en un medio de difusión de la violencia en los centros educativos. De la misma manera como la violencia escolar afecta a los niños y jóvenes en los planteles educativos, el *ciberbullying* es una forma de agresión que victimiza a una persona o grupo a través de diferentes acciones, como enviar mensajes amenazantes, ridiculizar, hacer circular murmuraciones o chismes, crear o unirse a grupos en contra de culturas o personas con determinadas características, etc.

En algunos casos, el *ciberbullying* es sólo otra manera en que los estudiantes agrede a sus compañeros. En las aulas de clase las víctimas están expuestas a diferentes tipos de agresiones que continúan cuando regresan a sus hogares y se encuentran conectados a Internet. Las TIC facilitan la prolongación del maltrato, posibilitan que se extienda fuera del centro educativo, posibilitando que su práctica sea soportada a cualquier hora del día, cualquier día del año (Álvarez, Núñez, Álvarez, Dobarro, Rodríguez y González, 2011).

Según el estudio efectuado por Del Río (2009), en Colombia la cifra de estudiantes entre los diez y 18 años acosados en la red alcanza el 12.1%, al igual que en países como Argentina, Brasil, Chile, México, Perú y Venezuela. También el 13.3% de la misma población reconoce haber realizado *ciberbullying* con su celular.

De acuerdo con la Ley de Convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad, y la prevención y mitigación de la violencia escolar (Ley 1620 del 15 de marzo del año 2013), en Colombia tanto el acoso escolar como el *ciberbullying* se consideran conductas negativas que incitan a la violencia y el maltrato, en donde pueden estar involucrados tanto docentes como estudiantes construyendo relaciones asimétricas.

Tomando conciencia de las graves consecuencias que acarrea la violencia en la escuela sobre los estudiantes, el ambiente de aprendizaje, el clima escolar y el contexto (daños en la salud física y emocional, bajo rendimiento

académico y problemas convivenciales), la Ley 1620 propone la construcción de soluciones como alternativa para mitigar la violencia escolar mediante la corresponsabilidad de los individuos, las instituciones educativas, la familia, la sociedad y el Estado contribuyendo de esta manera a la formación de ciudadanos activos que aporten al desarrollo de una sociedad democrática.

Estudio de casos sobre el ciberbullying

La metodología que se determinó como apropiada para realizar la investigación fue de carácter cualitativo bajo el enfoque de un estudio de casos, en el cual se hace un análisis intensivo de la muestra seleccionada en relación al objeto de estudio.

El contexto en el que se desarrolló el proyecto fue el salón de clase de informática⁴ y en menor medida en aquellos espacios donde los jóvenes tienen acceso a Internet: sus hogares o *cibercafés*. Se evidenciaron las posiciones que toman los actores frente a la práctica del *ciberbullying* y la violencia escolar generada a partir de ella, gracias a la información consignada a través de distintos instrumentos y técnicas de recolección de datos: relatos (vivencias en la escuela frente a las prácticas de violencia entre compañeros y su relación con el uso de las TIC), entrevistas semiestructuradas, observación del contexto y narraciones autobiográficas. El proceso seguido para la implementación de los instrumentos y su siguiente interpretación comprendió cuatro fases, que se describen a continuación.

Primera fase: reconocimiento del perfil de usuario de Internet. Se definió qué actividades generaban mayor interés en los estudiantes con respecto al uso de Internet y su frecuencia: pertenencia y participación en redes sociales, páginas de mayor consulta y actividades preferidas en la red. En esta fase se logró identificar los estudiantes que habían participado como víctimas y/o agresores de *ciberbullying*. El instrumento utilizado fue el relato en el cual los estudiantes expresaban con sus propias palabras la realidad de su interacción con el Internet, tal como lo ejemplifica el siguiente testimonio de uno de los participantes del proceso de investigación:

Mis tareas todas las saco de *Google*, *Wikipedia*, el *Rincón del Vago*, *Yahoo*, pues la saco de esta página porque salen resumidas y dicen las cosas concretamente y son fáciles de buscar. En las redes sociales agrego la gente que me parece linda, que conozca y que tengamos otros amigos en común, me conecto más o menos 10 horas, desde que llego hasta las 10:00 PM, casi nunca abro el correo sólo cuando sé que me van a enviar tareas o trabajos, cuando son cosas importantes, en *Facebook* casi nunca me gusta jugar, sólo me la paso en el *chat*, descargo música, descargo juegos, cuando no hay tareas me gusta jugar, también descargo programas como *ares*, etc., en el Internet me gusta hacer *picnics*, me gusta buscar imágenes y descargar música (Fragmento relato estudiante 1).

Segunda Fase: en esta etapa se ejecutaron dos procesos: el primero de ellos consistió en la verificación de información presente en los relatos. Para ello se emplearon como instrumento las entrevistas, en las que los participantes eran cuestionados acerca de su relación con el Internet y su posible vinculación con prácticas de *ciberbullying*. Con el fin de comprobar la confiabilidad de los datos obtenidos se llevó a cabo el proceso de *Member Checking*⁵. Como segundo proceso se efectuó la observación del investigador en diferentes eventos como: clase de informática, trabajo colaborativo en *MSM* y perfil de la red social *Facebook*. Algunas de las apreciaciones que se pudieron concluir del proceso de observación fueron: 1) Los estudiantes usan el *chat* de forma natural; sin embargo, se expresan de manera similar a su dicción oral al verse presionados por la entrega del trabajo y la premura del tiempo se tratan de forma grosera y agresiva. 2) El uso principal que los estudiantes hacen de las TIC es el entretenimiento (juegos, *chat*, redes sociales) y presentan poco interés en los temas académicos. 3) La mayoría de los estudiantes integran grupos en las redes sociales publican información de carácter personal y hacen comentarios agresivos de sus compañeros.

Tercera fase: consistió en la validación y confiabilidad de la información. Se dividió en dos momentos: en el primero se desarrolló la construcción de historias de vida de los estudiantes que fueron considerados como víctimas y agresores en la red, con el fin de determinar antecedentes de su conducta de acuerdo con su historia familiar y dentro de la institución. En el segundo momento se llevó a cabo la triangulación de los testimonios recogidos con los diferentes instrumentos (relatos, entrevistas, observación), en contraste con la literatura presentada por diferentes investigadores respecto al tema para determinar si existían convergencias o divergencias en la información.

Cuarta fase: se adelantaron la interpretación y análisis. Después de verificar la confiabilidad de la información, se codificó y clasificó en categorías y sub categorías. Dentro del proceso realizado se procuró extraer el significado de las experiencias de los participantes de forma plena y completa. El análisis de la información permitió resolver la pregunta de investigación.

De los datos a los resultados

Ander (1995) afirma que para esclarecer las categorías se generaliza la información a partir de casos individuales que se conectan entre sí por sus propiedades comunes. De esta manera el proceso llevado a cabo para analizar y sintetizar la información requirió dividir, ordenar y clasificar los datos recogidos en los diversos instrumentos, extendiendo los conceptos similares sobre algunos casos particulares y generando así las categorías iniciales.

El análisis de datos se realizó mediante la codificación de la información. De acuerdo con el procedimiento propuesto por Hernández, Fernández y Baptista (2006), la información estudiada se clasificó en unidades con significado, estableciendo así criterios de igualdad y semejanza o, en su defecto, de diferencia. Las unidades significativas se codificaron tal como lo muestra la siguiente tabla:

Codificación de la información	
Unidades Significativas	Código
Actividades académicas	AA
Entretenimiento	E
Redes Sociales	RS
Uso del <i>chat</i>	UCh
Víctima	V
Agresor	Agr
Violencia escolar	VE

La información codificada, así como la comparación entre categorías y unidades significativas, dio origen a las categorías finales. Según Hernández, Fernández y Baptista (2006), la meta es integrar las categorías de acuerdo con sus propiedades, agruparlas de tal manera que cada categoría de mayor profundidad pueda contener otras de amplitud conceptual menor. En la siguiente tabla se presenta el grupo de categorías finales:

Categorías finales	
Categorías	Subcategorías
Uso de Internet	Labores académicas Usuario de redes sociales Entretenimiento: <i>chat</i> , juegos en línea, música y video Descarga de juegos y programas
Ciberbullying	Hostigamiento por parte de compañeros Víctimas y agresores Acciones concretas de <i>ciberbullying</i>
Violencia escolar	Tipos de agresiones Con <i>ciberbullying</i> Sentimientos generados

Las categorías finales evidenciaron los siguientes resultados:

Uso del Internet: en esta categoría se integraron los elementos referentes al uso que los estudiantes de grado décimo de educación media le dan a Internet en cuanto al desarrollo de labores académicas, la participación en redes sociales,

actividades de entretenimiento (*chat*, juegos en línea, música y video) y descarga de archivos (juegos y programas).

El grupo de estudiantes señaló cómo el uso de Internet es importante al momento de realizar sus tareas escolares: “yo uso Internet para hacer las tareas, trabajos o investigar cosas que me intrigan.”, Aunque generalmente manifiestan poco interés en la elaboración de ejercicios académicos: “pues la verdad cuando se trata de tareas no gasto tanto tiempo como diez minutos o a veces ni las hago.” Los participantes manifestaron su gusto por las actividades de entretenimiento: descargar y escuchar música, practicar juegos y conversar con sus amigos y familiares en los *chat*. Una actividad muy importante para los adolescentes es su interacción en redes sociales. Se evidenció que la red más utilizada es *Facebook*, ante lo cual uno de los escolares manifiesta: “a pesar de que tengo *Messenger*, *Facebook*, *Hotmail*, etc., Sólo uso *Facebook*”.

Ciberbullying: dentro de esta categoría algunos estudiantes definieron que habían sido víctimas y/o agresores en la red. Explican cómo el grupo de compañeros forma alianzas para agredirse por diferencia en sus creencias, equipos deportivos, preferencias sexuales, entre otros. Las dinámicas de hostigamiento entre pares continúan presentes al terminar la jornada escolar por medio de comentarios publicados en redes sociales, fotomontajes denigrantes, amenazas y burlas. Al respecto, uno de los participantes relata: “pues en el colegio hay mucha problemática por eso mismo, porque las personas que no se llevan bien... empiezan a hacer comentarios que ofenden”.

El estudio permitió evidenciar la práctica del *ciberbullying* por parte de seis estudiantes del grupo muestra, quienes realizaban acciones violentas en la red contra sus compañeros o hacia personas fuera de su contexto escolar, como relata uno de los participantes: “sí, he agredido: me uno a grupos contra los de baza, contra los violadores, reenvío correos sin verificar la información”. Cuatro participantes identificaron situaciones en las que se han sentido víctimas en la red. Uno de ellos afirma: “fui víctima de *ciberbullying* por parte de una compañera del colegio en la red social *Facebook* con fotos y comentarios que agredían mi integridad”.

Violencia escolar: los escolares expresan cómo ellos y su grupo de compañeros se maltratan de diferentes formas en su cotidianidad. Se presenta tanto el rol de víctima, como el de agresor: “he hecho *bullying* con niñas de este año y de este curso, me caen mal y las discriminó”, afirma uno de los participantes. “Conozco violencia escolar en el colegio como física porque tratan mal a unos compañeros y los golpean”, afirma otro estudiante. Los estudiantes también describen cómo el mal uso de las redes sociales los involucra en caso de violencia en la escuela:

“a mi hermana, a causa de *Facebook*, casi le mandan a dar duro, por unos comentarios de un niño y unas fotos pero me tocó interponerme y hablar con las chinas para que no le hicieran nada”.

Los instrumentos utilizados también permitieron observar diferentes sentimientos generados por las prácticas de violencia escolar: “tuve el sentimiento de rabia contra la persona que lo realizó, y pues maneje la situación de una forma *brutesca* porque agredí físicamente a mi compañera”, narra una de las víctimas de *ciberbullying*. “Si fuera victimario en un caso de *ciberbullying* mis sentimientos serían de placer por hacerle daño a los demás sin ser afectado ni física ni verbalmente”, dice otro estudiante en la entrevista..

Algunos avances del proyecto

Hasta la fecha se han generado diferentes productos que dan cuenta del trabajo realizado a partir de la reflexión de los estudiantes, el acompañamiento de los docentes y directivos, el análisis crítico y la propuesta de acciones para la transformación de dicha realidad. Algunos son:

“Campaña Festival Digital por la Paz”. Es un espacio virtual en proceso de construcción que utiliza diferentes recursos de la web 2.0 para fortalecer los procesos educativos en cuanto al buen manejo de las TIC. Esta campaña cuenta con material audiovisual y multimedia que orienta tanto a educadores como a educandos en el manejo de normas de etiqueta en la red, uso responsable de los recursos digitales, prevención del *ciberbullying* y otros riesgos del Internet. Presenta ejercicios prácticos para realizar procesos reflexivos al interior de las clases y una guía para el docente. Este material se difundió en diferentes recursos de la web; algunos de ellos son: un *glogster* digital que puede encontrarse en la dirección electrónica: <http://www.glogster.com/fayury606/carnaval-digital-por-la-paz/g-6mf33etppfcu2447qc4qja0> y un blog con URL <http://prmeIfayurypinilla.wordpress.com/>.

Un ejemplo sobre la postura reflexiva que toman los jóvenes de 10º grado del Colegio Ramón de Zubiría en cuanto a las TIC y su relación con la convivencia escolar, expresado y compartido desde diferentes recursos digitales de aprendizaje (discos virtuales, *blogs*, *prezi*, etc), orientadas desde la clase de Tecnología e Informática, se puede observar en la siguiente dirección electrónica: <http://owen-medina16.blogspot.com/2013/06/la-informatica.html>.

Por otra parte, el trabajo con los docentes desde espacios como la convocatoria **Maestros que aprenden de Maestros** ha permitido un momento de reflexión

y aprendizaje pedagógico mediante el acercamiento al diseño, construcción e implementación de Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVAS).

Conclusiones

Los estudiantes del grado 10º de educación media en el Colegio Ramón de Zubiría IED muestran gran interés por el uso de las TIC en su vida cotidiana; obtienen grandes beneficios para resolver trabajos de tipo académico, descargar música, programas y video, comunicarse con sus amigos y compañeros, interactuar en las redes sociales especialmente en *Facebook*.

Algunos de los estudiantes del grado 10º han participado en episodios de violencia escolar (maltrato físico, verbal y psicológico) como víctimas, agresores y observadores; los sentimientos generados son de odio y deseo de venganza como de satisfacción, según sea el caso.

El *ciberbullying* y la violencia escolar tienen un periodo cíclico y continuo; el alumno que es acosado en la red al llegar a casa puede seguir siendo víctima de maltrato por medios electrónicos; de la misma manera el hostigamiento cibernético provoca conflicto al interior de la institución.

Las agresiones que se cometan con el uso de las TIC en el grado 10º de educación media son: crear páginas difamatorias, utilizar fotos o fotomontajes, hacer burlas, ridiculizar y crear “versus”⁶ entre compañeros.

De acuerdo con los hallazgos del trabajo de investigación, y con el ánimo de impactar positivamente a la comunidad educativa en cuanto al manejo de situaciones de hostigamiento en la red, se sugiere tener en cuenta las siguientes recomendaciones: 1) Formación de la comunidad en cuanto al adecuado manejo y resolución de conflictos. 2) Capacitación tanto del profesorado como de los padres de familia acerca del uso adecuado de TIC. 3) Implementación de talleres de buen trato y convivencia pacífica entre los estudiantes. 4) Generación y refuerzo de mecanismos de control internos de convivencia dentro de la institución educativa. 5) Apoyo a las víctimas de violencia escolar. 6) Diseño e implementación de objetos de aprendizaje dentro de las clases. 7) Observación y control de las situaciones de violencia escolar.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, D.; Núñez, J.; Álvarez, L.; Dobarro, A.; Rodríguez, C. Y González, P. (2011). *Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria*. Anales de psicología. 1. (27) 221-231.
- Ander, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lumen.
- Benavides, P.; Hernández, U & Robles,O. (2010). *Realidades y Posturas del Área de Tecnología e Informática para la Educación Básica y Media del Suroccidente Colombiano*. Bogotá, Colombia: Trabajo presentado en: II Congreso nacional de investigación en educación en ciencias y tecnología. Asociación colombiana para la investigación en ciencia y tecnología.
- Costa, M. (1998). *¿Por qué hay niños que cuando jóvenes llegan a comportarse violentamente?* Claves para comprender el desarrollo de la violencia. Anuario de psicología jurídica, pp. 163-179.
- Del Río, J.; Bringue, S.; Sádaba, C. (2009). *Ciberbullying: un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela*.
- Félix, V.; Soriano, M.; Godoy, C. Y Sancho, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula abierta*, 38 (1) 47-78.
- González, N. y Valadez, I. (2007). Violencia escolar: maltrato en dos niveles educativos. *Medigraphic artemisa*, 11, (3), 184-189.
- Hernández, Fernández & Baptista, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (Cuarta Edición). México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A de C.V.
- López, A.; Domínguez, J. y Álvarez, E. (2010). Bullying vertical: variables predictivas de la violencia escolar. *Revista de Investigación en Educación*, (8) 24-38.
- Ortega, R. (2000). *Educar en la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid, España: Antonio Machado Libros.
- Pulido R.; Martín G. y Díaz, M. (2010). *School violence roles and sociometric status among Spanish students*. US-China Education Review 7, (1). 51-61.

Silva, I.; Borrero, A.; Marchant, P.; González, G.; Novoa, D. (2006). Juventud, educación y escuela. Percepciones de jóvenes acerca del uso de las tecnologías de información en el ámbito escolar. *Última década, 14, (24)* 37-60, DOI:10.4067/S0718-22362006000100003

Smith, P. (2008). Ciberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47. (4)* 376-385.

Strom, P. y Strom, R. (2005). Ciberbullying by Adolescents: A Preliminary Assessment. *The Educational Forum, 70 (1)* 21-36.

Velázquez, L. (2006). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10, (026)* 739-764.

Notas

1. Docente en el área de Tecnología e informática en la Secretaría de Educación de Bogotá. Es Licenciada en Electrónica de la Universidad Pedagógica Nacional, con maestría en Tecnología Educativa y Medios Innovadores para la Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, en convenio con el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey en el año 2013.
2. *Netiqueta* es una palabra que proviene del término en francés *étiquette* (buena educación) y del término en inglés *net* (red). A pesar de que hacia el año 1988 ya se habían establecido los protocolos USENET, es hasta 1995 en que se popularizan las normas de interacción entre los usuarios de las redes informáticas con la publicación de “*RFC 1855 Netiquette guidelines*”. En la actualidad la “*netiqueta*” puede considerarse como el conjunto de normas de urbanidad del Internet útiles para elegir la forma apropiada de escribir o contestar un correo electrónico, participar en un foro virtual, hacer un comentario o simplemente mantener una conversación en un *chat* de forma educada.
3. Ciudadanía digital es una iniciativa del Ministerio de las Tecnologías de la Información en Colombia, que busca promover el cumplimiento de los derechos humanos y ciudadanos en la sociedad de la información.
4. De acuerdo con el *International Standard Bibliographic Description* (ISBD) (ER) "Se entiende por recurso digital todo material codificado para ser manipulado por un ordenador y que puede ser consultado de manera directa o por acceso electrónico remoto", 1997. Aula especializada en la cual se orienta el ejercicio de solución de problemas con tecnología apoyados en los computadores y recursos digitales como herramienta de trabajo.
5. Herramienta que consiste en verificar las frases o citas mencionadas por el participante en cada una de los instrumentos (relatos y entrevista en este caso) y que tiene como propósito validar la información.
6. Poner en consideración del público aspectos íntimos de la vida de dos o más personas para que sean juzgados por medio de votos: a esta práctica los estudiantes le denominan “versus”.

Cuarto Premio

Aprendizaje del inglés a través del fortalecimiento de la cultura e identidad nacional

BRIGITTE BERRÍO

JUANITA LÓPEZ

La sencillez y la naturalidad son el supremo y último fin de la cultura

FRIEDRICH NIETZSCHE

En Colombia, pese a los esfuerzos y grandes inversiones económicas que hace el gobierno para incentivar el aprendizaje del idioma inglés continuamos ocupando los últimos lugares en los conteos internacionales de desempeño. Sólo el 2,4% de los estudiantes de bachillerato, el 6% de los universitarios y el 25% de los profesores de inglés cuentan con un nivel B+ o B2 del Marco Común Europeo (Sánchez, 2013).

Por qué si los maestros reciben capacitaciones en inglés, los colegios reciben dotaciones de materiales informáticos y bibliográficos y se mejoran las condiciones ambientales de los estudiantes, los resultados no son lo suficientemente buenos como para ubicarnos en mejores posiciones en las pruebas nacionales e internacionales?

Es necesario preguntarnos:

¿Es posible que el fortalecimiento de los valores personales, aspectos culturales y la identidad nacional en los jóvenes del Colegio Distrital Porfirio Barba Jacob, incidan en el mejoramiento de los niveles de aprendizaje de la lengua extranjera?

En 2012, al llegar a la institución Educativa Distrital Porfirio Barba Jacob con la idea de implementar un programa de Enseñanza Media Especializada, ahora denominada Enseñanza Media Fortalecida, (EMF), con énfasis en inglés, encontramos que los niveles de desempeño en las pruebas estatales y el grado de motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de la lengua extranjera eran muy bajos. Se estructuró un currículo basado en estándares, tópicos y conocimientos lingüísticos que se consideraban esenciales para los estudiantes de ciclo 5; sin embargo, en el desarrollo de las actividades del curso se percibió agresividad y rechazo por parte de algunos estudiantes hacia los contenidos propuestos ya que consideraban que no tenían nada que ver con su realidad, “que eran cosas de ricos” y que no tendrían utilidad en sus vidas. Romper los filtros emocionales y culturales se convirtió en una necesidad para crear una actitud propicia para el aprendizaje en los estudiantes del inglés como lengua extranjera.

Frente a las preguntas: “¿Qué lo hace sentirse orgulloso de ser Colombiano? y ¿Cuáles son sus personajes colombianos favoritos?” se infiere que los estudiantes tienen como referentes los modelos que presentan los medios masivos de comunicación: noticieros, telenovelas, *realities*, farándula... y poco se conoce o se reflexiona sobre las riquezas, costumbres, tradiciones, belleza y aportes que han hecho Colombianos sobresalientes no sólo a nivel nacional sino internacional, que en un momento determinado podrían servir como un ejemplo a seguir.

Desde nuestro punto de vista, fortalecer la identidad y la confianza del joven en sus posibilidades y las oportunidades que brinda el país; brindar espacios para recuperar valores, compartir y debatir sobre lo que ocurre en nuestra sociedad y su futuro rol como ciudadano, han de convertirse en motivos para aprender inglés pero también para aprender a ser colombiano.

¿Qué queremos?

Determinar si temas como: Colombia, culturas extranjeras, comida, deporte, salud, adolescencia, son relevantes para los jóvenes de la institución y pueden provocar impactos emocionales que produzcan aprendizajes efectivos.

¿Qué nos propusimos?

1. Proporcionar material audio visual, en inglés y español sobre problemáticas que afectan a la sociedad y su influencia en los jóvenes de la institución como una manera de abordar el idioma inglés y formar representaciones mentales que generen aprendizaje de la lengua extranjera.
2. Brindar espacios y herramientas para el análisis de la sociedad y el rol que cada persona puede jugar para garantizar el respeto de sus derechos y la equidad social.
3. Promover el pensamiento crítico mediante la elaboración de textos, carteles, afiches y discursos en las dos lenguas, la materna y la extranjera.

¿Qué se ha hecho antes?

Diversos autores han venido hablando sobre la necesidad de crear unas condiciones especiales entre los docentes de inglés como lengua extranjera y los aprendices a fin de romper los filtros afectivos y culturales que pueden impedir el aprendizaje del idioma extranjero, por constituirse en una amenaza para el estudiante, que puede ver el nuevo lenguaje como una imposición más que como herramienta para su vida futura.

Hablar en una clase de inglés sobre estaciones, deportes populares en otros países, como el fútbol americano o el basquetbol, de celebraciones como San Valentín o Halloween, que incluso ya se replican en nuestro país no supone que nuestros jóvenes repitan estas temáticas sin una mirada crítica.

Los adolescentes de nuestras instituciones educativas se encuentran en procesos de formación y construcción de identidad, pero ¿Cuáles son las condiciones que se requieren para fundamentar la identidad del joven? Al respecto, es pertinente analizar la siguiente definición:

La conciencia cultural presupone conciencia. Por conciencia entendemos la capacidad de percibir el entorno que nos rodea con todos los sentidos, de ordenar lo que se percibe en un constructo propio de contexto sensorial y de revisar continuamente a partir de éste nuestras presuposiciones y modelos de realidad, corrigiéndolos cuando sea necesario. También se asocia a esta idea la consideración de la cultura propia como algo extranjero (Byram and Fleming, 2001 p. 191).

Frente a esta definición es importante destacar el papel socializador de la escuela, la posibilidad constante de contrastar los contextos familiares, locales y sociales, sumando en el aprendizaje del inglés, connotaciones de orden “global”. Pero esta no es una tarea fácil para los jóvenes de una sociedad compleja e inequitativa como la colombiana.

En las actuales condiciones, la escuela tiene entre sus múltiples funciones la de dar lo que la familia en un buen porcentaje ya no puede proporcionar, esto es, una visión histórica, positiva y edificante de la cultura colombiana, tergiver-sada y mal contada por los medios de comunicación en su afán de lucro sensa-cionalista. Pero, ¿Qué se entiende por cultura? ¿Cultura es fútbol, carnavales, televisión, redes sociales, comidas, reinados, historias de violencia, anhelos de paz o hay algo más?

La Unesco (2014) hace la siguiente declaración, sobre la cultura:

(...) La cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capaci-dad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres especí-ficamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hom-bre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden.

Entonces es innegable que una persona que conozca sus raíces, los devenires de la sociedad, las diferencias entre los propios nacionales y el compromiso de ejercer sus derechos, será un ser con más opciones y conciencia del entorno en el cual se encuentra inmerso, apreciando los aportes que proporcionan las dife-rencias entre los seres humanos y defendiendo lo propio. En el ámbito escolar esto debe redundar en aprendizaje efectivo.

En cuanto a los niveles de inglés, es importante destacar que Colombia ha acogido la clasificación del Marco Común Europeo para lenguas extranjeras. (MEN 2006), el cual divide en cuatro categorías el conocimiento y uso del lenguaje.

Niveles	Nombre Común del nivel en Colombia	Nivel Educativo	Metas para el 2019
A1	Principiante	Grados 1o a 3o	
A2	Básico	Grados 4o a 7o	
B1	Pre	Grados 8o a 9o	Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media
	Intermedio 1		Grados 10o a 11o
	Pre		
	Intermedio 2		
B2	Intermedio	Educación	Nivel mínimo para docentes.
		Superior	Nivel mínimo para profesionales de otras carreras
C1	Pre avanzado		Nivel mínimo para nuevos egresados de idiomas.
C2	Avanzado		

¿Qué estamos haciendo?

Observando, preguntando, buscando soluciones, proponiendo, cambiando, replanteando; es decir, con investigación, acción, participación; para producir un cambio social en la apreciación del idioma extranjero como herramienta de empoderamiento y acceso a nuevas oportunidades.

La investigación es cualitativa por su naturaleza social e interpretativa del comportamiento escolar en un grupo determinado. Para darle validez y confiabilidad a nuestro trabajo, empleamos la triangulación metodológica, para recopilar información con los siguientes instrumentos: producciones de los estudiantes (cuaderno, portafolios, videos, fotografías); encuestas, e informes periódicos de las docentes. En la práctica diaria en el aula, los pasos que seguimos son:

1. Leer y consultar

En los primeros años de instrucción en la escuela los niños reciben conceptos básicos de geografía, realizan representaciones artísticas donde se incluyen ritmos de moda como *reggaetón, champeta y choke* que surgen de mezclas cul-

turales foráneas. En nuestra experiencia proyectamos videos relacionados con Colombia cuya información está disponible en inglés y español. Consultamos fuentes como periódicos, revistas, libros, y a través de la indagación se busca que los estudiantes reflexionen y argumenten sobre preguntas como: ¿Cuál es el personaje cercano a su entorno que usted más admira?, ¿Por qué?, ¿Qué significa ser colombiano?, ¿Qué lo hace sentirse orgulloso de ser colombiano? El estudiante generalmente expresa su opinión y se generan debates a partir de los aportes de cada uno y se sintetizan en textos argumentativos cortos.

2. Revisar la historia

Es importante que el estudiante se ubique en el tiempo presente y reconstruya la memoria histórica de eventos significativos en el país a través de la creación de líneas de tiempo, mapas mentales, conceptuales y organizadores gráficos que producen conexiones de conocimiento, con la consiguiente comprensión y significación, para posteriormente en inglés transferir conceptos y darle sentido al vocabulario, las lecturas y los discursos propuestos.

3. Debatir, pensar y expresar

Al final de cada periodo académico, los estudiantes deben hacer una exposición oral en inglés con temas relacionados con la cultura; en esta actividad los estudiantes deben haber afianzado y clarificado conceptos, aprendido vocabulario en inglés y exponer con propiedad sobre los temas planteados.

Curso	Semestre	Tema
10o	1	Cultura Colombiana e Influencia de los medios masivos de comunicación
	2	Celebraciones alrededor del mundo
11o	1	Colombianos famosos que se destacan a nivel internacional y colombianos emprendedores
	2	Educación Superior en Colombia

4. Evaluar, revisar y reformular

En cada periodo académico los estudiantes cuentan con una matriz de evaluación donde se explica lo que deben alcanzar; de acuerdo con las actividades

y los resultados obtenidos se plantean cambios y/o refuerzos en los aspectos positivos a mejorar.

¿Dónde estamos y quiénes somos?

El colegio Porfirio Barba Jacob está ubicado en el barrio Palestina de Bosa, localidad séptima de Bogotá. Bosa tuvo una tradición como municipio predominantemente agrícola, fue anexado a Bogotá en 1954. El colegio Porfirio Barba Jacob atiende a una población de estrato socioeconómico 1 y 2. Los estudiantes beneficiados son 150, (están entre los 14 y los 20 años de edad), pertenecen a la jornada de la tarde pero asisten en contra jornada a tomar clases de inglés, durante diez horas semanales. Los padres de familia de los estudiantes matriculados en 10º y 11º en el colegio Porfirio Barba Jacob, quienes participan en el programa de Enseñanza Media Fortalecida (EMF), tienen estudios incompletos en primaria y secundaria, algunos se desempeñan como técnicos y hay muy pocos que tienen estudios profesionales. Predomina en los hogares la figura de la madre cabeza de familia. En cuanto a los pasatiempos de los estudiantes, la televisión es la principal distracción; algunos dicen tener computador y acceso a Internet, siendo las redes sociales, los sitios más visitados.

En la actualidad el colegio cuenta con dos jornadas, cinco directivos docentes, 68 docentes, 1900 estudiantes, doce personas de servicios generales, ocho personas de vigilancia y cuatro administrativos. En el aspecto pedagógico, el inglés funciona como área separada de Humanidades, tiene algunos recursos tecnológicos (televisor plasma, grabadoras) y bibliográficos poco actualizados; carece de un Centro de Recursos de Idiomas (CRI). Nuestro Proyecto Educativo Institucional (PEI) se llama: *Un espacio de participación de niños, niñas y jóvenes que ayuda a comprender y mejorar su realidad social*.

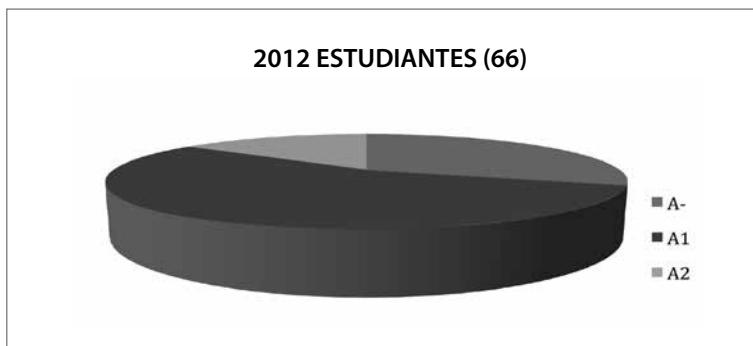
El colegio Porfirio Barba Jacob cuenta con una sede nueva inaugurada en el 2009 con 40 salones, una biblioteca, un restaurante, una cancha de microfútbol, dos salas de informática, dos salones de música, dos espacios para audiovisuales, dos oficinas de coordinaciones y una para rectoría, secretaría, zona recreativa para preescolar, una tienda escolar para los estudiantes, zona de parqueo para bicicletas y parqueadero.

¿Qué hemos logrado?

Hasta el momento los resultados parciales del trabajo en la institución se pueden condensar en los siguientes aspectos:

1. Con base en los procesos de evaluación desarrollados en cada periodo, se hacen modificaciones con respecto a las temáticas abordadas y la “puesta en escena”; se analizan los aciertos tanto en el manejo de los temas, el espacio, el manejo de la voz y la pronunciación, que contribuyen a incrementar la seguridad y confianza de los estudiantes.
2. Al final del año lectivo, se premia con un diploma o una mención de honor a los jóvenes que se han destacado tanto en la parte académica como en la parte convivencial.
3. Se observa un mejor desempeño de los jóvenes en la lengua materna y la lengua extranjera, tanto en textos escritos como en presentaciones orales. También, se observa que los jóvenes han ganado confianza y presentan un sentido de identidad más fuerte.
4. Se ha incrementado el nivel de aprendizaje del inglés según los resultados comparativos presentados a continuación:

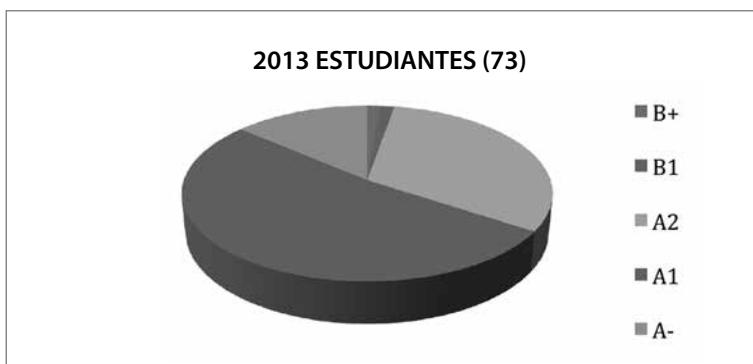
Consideramos que la prueba SABER, es una evaluación válida que mide los estándares básicos que un estudiante debe manejar al terminar su bachillerato. En el año 2012, en la institución, se dio inicio a la implementación del programa de enseñanza media especializada en inglés, ahora llamada fortalecida (EMF). En la prueba SABER participaron 66 estudiantes ubicándose así:



Gráfica 1

- 20 estudiantes se ubicaron en nivel A- equivalente al 30.3%
- 36 estudiantes se ubicaron en nivel A1 equivalente al 54.5 %
- 10 estudiantes se ubicaron en nivel A2 equivalente al 15.1%

En la gráfica 2 se presentan los resultados de la prueba del año 2013, a la cual asistieron 73 estudiantes, con los siguientes resultados.



Gráfica 2

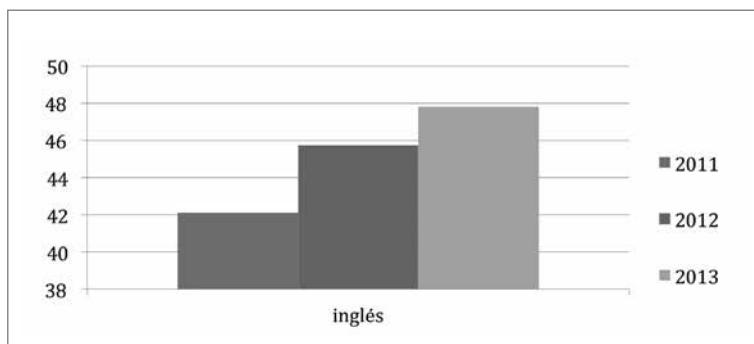
- 10 estudiantes se ubicaron en nivel A-equivalente al 13.69%
- 38 estudiantes se ubicaron en nivel A1 equivalente al 52.05%
- 23 estudiantes se ubicaron en nivel A2 equivalente al 31.50%
- 1 estudiante se ubicó en nivel B1 equivalente al 1.36%
- 1 estudiante se ubicó en nivel B+ equivalente al 1.36%

Resultados Examen SABER 11 (últimos tres años)

En la tabla 1 y la gráficas 3 se observa como en los últimos años ha aumentado el desempeño en inglés en la prueba de estado:

Año	Español	Matemáticas	Sociales	Filosofía	Biología	Química	Física	Inglés
2011	48,07	44,72	44,9	41,06	45,22	44,64	41,61	42,11
2012	45,98	44,71	41,45	40,55	44,15	44,75	42,8	45,74
2013	46,27	43,64	44,45	38,88	43,90	44,48	45,49	47,82

Tabla 1



Gráfica 3

En el año 2011, inglés ocupó el sexto lugar en el grupo de ocho áreas evaluadas por el ICFES, en 2012 se pasó al segundo lugar y en el año 2013, inglés ocupó el primer lugar, observándose un crecimiento en el puntaje de **5.71**, en los dos últimos años.

2012	2013
LENGUAJE 45,9	INGLÉS 47,82
INGLÉS 45,74	LENGUAJE 46,27
QUÍMICA 44,75	FÍSICA 45,59
MATEMÁTICAS 44,71	QUÍMICA 44,48
BIOLOGÍA 44,15	SOCIALES 44,45
FÍSICA 42,8	BIOLOGÍA 43,9
SOCIALES 41,45	MATEMÁTICAS 43,64
FILOSOFÍA 40,55	FILOSOFÍA 38,88

¿En qué punto estamos?

Luego de dos años de implementación de este trabajo, los resultados de las pruebas SABER 11 indican que ha habido un avance en los puntajes y en los niveles alcanzados por los estudiantes, quienes manifiestan que muchos de los tópicos vistos en clase, efectivamente aparecen en las pruebas. También indican que temas como la tenencia de mascotas, las descripciones de ciudades, las costumbres de otras culturas fueron más fáciles de comprender ya que se tenía un conocimiento previo.

Con el desarrollo de la investigación los estudiantes han ganado confianza en sí mismos, se observa un acuerdo implícito de respeto por las opiniones de los compañeros, es notable la habilidad para hablar y escribir en inglés, se ha incrementado la competencia comunicativa de modo que los estudiantes son capaces de responder preguntas de manera libre con errores gramaticales y de pronunciación, pero con el coraje para arriesgarse.

Los desplazamientos y las migraciones que muchos de nuestros jóvenes y sus familias han sufrido por causas diversas, sobre todo por la violencia, dificultan la construcción de identidad y sentido de pertenencia en una ciudad como Bogotá, ciudad que acoge a todos los colombianos y extranjeros. Por eso, no parece lógico enseñar a los estudiantes las particularidades de una cultura extranjera a través de su idioma, si antes no se conoce y refuerza lo que nosotros tenemos, para respetar y cuidar, lo cual presupone el reconocimiento de la cultura y la identidad Colombiana.

Finalmente, parece que el fortalecimiento de la identidad del joven y el conocimiento consciente de su cultura repercuten en la asimilación de nuevos contenidos permitiéndole analizar y establecer contrastes entre lo propio y lo extranjero, aumentando su capacidad para tomar decisiones.

Referencias bibliográficas

- Byram, M. & Fleming, M. (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Enfoques a través del teatro y la etnografía. España: Cambridge University Press.
- Hymes, Dell (1972) *Acerca de la competencia comunicativa*. Traducción de Juan Gómez, Cuadernos del Seminario en Educación, No. 16. Instituto de Investigación. Universidad Nacional de Colombia.
- Zoltán, D. (2001) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. UK: CUP.

Cibergrafía

- MEN, (2006) *Estándares básicos para el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Recuperado el 25 de Enero de 2012, de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurs_3.pdf

Sánchez, A. (Sep. 2013) *Bilingüismo en Colombia*. Recuperado el 20 de octubre de 2013, de <http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archives/re1720.pdf>

Unesco (2014). *Definición de cultura*. Recuperado el 13 de febrero de 2014, de <http://www.Unesco.org/new/es/mexico/work-areas/culture/>

Quinto Premio

Comprensión + TIC = competencias ciudadanas

EDGAR ANDRÉS SOSA

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han tenido un impacto social, económico y cultural en nuestra sociedad y especialmente en la escuela hasta el punto de que ya hablamos de la sociedad de la información y del conocimiento; es necesario, en consecuencia, que los docentes innoven sus prácticas educativas a través de estrategias y herramientas que permitan al estudiante desarrollar la comprensión y las competencias en su proceso de aprendizaje. Es decir, los estudiantes deben “ser capaces de manejar el conocimiento, ponerlo al día, seleccionar lo que es apropiado para un determinado contexto, aprender continuamente, comprender lo aprendido, de tal manera que pueda adaptarse a situaciones nuevas y cambiantes” (Proyecto Tuning América Latina, 2007: 38).

Una de las innovaciones que pueden utilizar los docentes en su práctica educativa es la implementación de Materiales Educativos Digitales (MED) en sus respectivos organizadores de unidad o unidades didácticas, precisando que “no consiste simplemente en digitalizar los materiales didácticos tradicionales sino que incluye soluciones de creación que toman en consideración aspectos pedagógicos, tecnológicos y organizativos de tal forma que los materiales creados sirvan de soporte a un proceso educativo” (Yedra Granadillo, 2010: 37); los organizadores de unidad se pueden definir como una “interrelación de todos los elementos

que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia interna metodológica y por un tiempo determinado” (Ibáñez, 1992).

Es importante recalcar que la finalidad del organizador de la unidad y del MED es solucionar una problemática o necesidad que se esté presentando en el contexto educativo; esta investigación busca resolver parcialmente la problemática que se presenta en el Colegio La Aurora IED. La problemática, identificada por medio de la observación, el diálogo con los estudiantes, según encuestas realizadas y estudios adelantados por diferentes organismos nacionales (Ministerio de Transporte, Secretaría de Movilidad de Tránsito), nos muestra que los estudiantes no han desarrollado las competencias ciudadanas relacionadas con el tema de la seguridad vial, cuyo estándar de competencia es: “Conozco y Respeto las señales de Tránsito” propuesto por el Ministerio de Educación Nacional en el documento Formar para la ciudadanía. Esto se debe a varias causas como son: el analfabetismo vial, la falta de una educación vial en la institución, el incumplimiento de políticas, la ausencia de campañas de seguridad vial, entre otras.

El proyecto se desarrolló en siete fases: 1) Análisis de la problemática del contexto educativo, diseño y desarrollo del MED (Material Educativo Digital). 2) Elaboración de Instrumentos. 3) Validación de Instrumentos y del MED. 4) Diseño de la unidad “Conociendo las señales de tránsito”. 5) Implementación de la unidad basada en el MED y aplicación de instrumentos. 6) Recolección y análisis de los datos. 7) Resultados, conclusiones, recomendaciones y perspectivas de la investigación.

Finalmente, los resultados de esta investigación buscan incentivar en los docentes el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y especialmente el uso de los Materiales Educativos Digitales; para esto la investigación va a demostrar si la implementación de la unidad conociendo “Las señales de tránsito”, basada en el material educativo digital Transita, mejora el nivel de comprensión de los estudiantes en el tema de las señales de tránsito; por otra parte, se busca comprobar que la integración del enfoque de la enseñanza para la comprensión y las TIC en el aula de clase mejoran el nivel de comprensión de los estudiantes.

El problema

Uno de los grandes problemas que se presentan actualmente en nuestra sociedad, como lo expresa la Organización Mundial de la Salud en sus informes de seguridad vial (2009) y el Plan Mundial para el Decenio de Acción para la seguri-

dad Vial 2011-2020 (2011), es la mortalidad generada por los accidentes de tránsito ocasionados por los diferentes actores viales (peatones, conductores, ciclistas y motociclistas). Por eso la Organización Mundial de la Salud (OMS) considera los accidentes de tránsito como un problema de salud y los llaman una epidemia. En el informe sobre el estado de la seguridad vial en la región de las Américas, de la Organización Panamericana de la Salud OPS (2009), se encuentra que en Colombia la tasa de mortalidad es de 11,72 por cada 100.000 habitantes.

En Bogotá, en el informe de Movilidad en Cifras 2011, de la Secretaría de Movilidad de Bogotá (2012), encontramos que en el año 2011 se presentaron 34.115 accidentes, de los cuales 311 fueron siniestros; la localidad con más accidentes fue la localidad de Kennedy con un porcentaje de 10,80%. Estos organismos han atribuido como una de las causas de la accidentabilidad la falta de *Educación Vial* de los diferentes actores viales. Es así que se han emitido diferentes políticas para que se desarrolle una Educación Vial en los colegios, que permitan trabajar el tema de seguridad vial a través del fortalecimiento de las competencias ciudadanas.

La problemática se evidencia en toda la institución, pero para delimitar la población se tuvo en cuenta el documento del Ministerio de Educación Nacional “Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: formar para la ciudadanía sí es posible”, donde se proponen unos estándares específicos en cuanto al tema de la seguridad vial; el estándar que se escogió fue: conozco y respeto las normas de tránsito, para los estudiantes de los grados décimo y once.

La investigación buscó dar solución a la siguiente pregunta: ¿Qué niveles de comprensión en conocimientos, propósitos y formas de comunicación de las señales de tránsito alcanzan los estudiantes de grado décimo del Colegio la Aurora IED después de la implementación de la unidad “Conociendo las señales de tránsito”, basada en el material educativo digital Transita?

La pertinencia

EL MEN declara que “los seres humanos, conscientes de las dificultades de la vida en sociedad han establecido unos acuerdos de suma importancia para promover y proteger los principios básicos de la vida.” (Ministerio de Educación Nacional, 2006: 151), para convivir con otros de una forma responsable. Uno de esos principios o normas está relacionado con la seguridad vial. Surge entonces la pregunta ¿Cómo enseñar seguridad vial a los estudiantes de grado décimo del Colegio La Aurora IED? Esta pregunta conlleva a considerar que:

La educación en tránsito y seguridad vial tiene como propósito el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas que le permitan a niños, niñas y jóvenes ejercer su derecho a la movilidad libre y segura, conocer y respetar las normas del tránsito, y respetar los derechos de los demás en los espacios públicos (Directiva Ministerial 13, 2003).

La educación en seguridad vial debe generar espacios donde el estudiante primero conozca sobre el tema de seguridad vial, y posteriormente desarrolle una comprensión de esos conocimientos en sus diferentes contextos de actuación. Se propone así desarrollar un proceso de aprendizaje que permita el fortalecimiento de las competencias ciudadanas relacionadas con la seguridad vial, porque:

Este tema, por estar fundamentado en el respeto por el derecho a la vida, a la movilidad, en el disfrute del espacio público, y en el reconocimiento y respeto por las normas y las leyes, se encuentra inscrito en las temáticas generales desarrolladas por las competencias ciudadanas y puede ser abordado de manera muy efectiva con herramientas de trabajo educativo como los Estándares en Competencias Ciudadanas. (Directiva Ministerial 13, 2003).

La investigación diseñó y desarrolló un Material Educativo Digital para luego incluirlo en la unidad “Conociendo las señales de tránsito”. El aporte de esta investigación al Colegio La Aurora IED fue fundamentalmente:

- Al implementar este proyecto se cumplió con algunas directrices, normas y leyes que el colegio no había cumplido en cuanto al tema de seguridad vial.
- La parte pedagógica, que se puede destacar en lo siguiente:
 - La rúbrica que se generó en el proyecto para medir el nivel de comprensión de los estudiantes de grado décimo puede servir como un apoyo para que los docentes se guíen e implementen estas en sus aulas de clase.
 - La unidad “Conociendo las señales de tránsito” le puede servir a otros docentes para trabajar el proyecto transversal de seguridad vial.
 - Mostrar a los docentes que es posible utilizar el enfoque de la enseñanza de la comprensión (EC) en la realización de materiales educativos digitales e implementarlos para mejorar el nivel de comprensión en un determinado tema.

Finalmente, se esperaba que al implementar el Material Educativo Digital (MED) y la unidad los estudiantes mejoraran su nivel de comprensión en cuanto

al tema de seguridad vial en las diferentes dimensiones de la comprensión, lo cual le permitirá al estudiante desarrollar y fortalecer las competencias ciudadanas.

La ubicación contextual de la investigación

La investigación se desarrolló en el Colegio La Aurora IED, ubicado en la zona 5 de la localidad de Usme de la ciudad de Bogotá; su enfoque pedagógico es la Enseñanza para la Comprensión; en la investigación participaron estudiantes del grado décimo, cuyas edades oscilan entre 14 y 17 años de edad; provienen de estratos bajos y su lugar de residencia se encuentra muy cercano al Colegio La Aurora IED.

Inicialmente se exploró sobre bibliografía específica; los principales hallazgos fueron:

- En España: “Actitudes y velocidad en los jóvenes. Aplicación de un programa vial” (Jairot García & Montané Capdevila, 2009) y “Circulando en Valores para la Seguridad Vial” (desarrollada por la Fundación Mapfre); en general se plantea que para realizar un proyecto de Educación Vial y disminuir los accidentes de tránsito se debe propiciar en los programas de formación un cambio de actitud en los estudiantes y para lograrlo se debe orientar a los estudiantes en el conocimiento y reforzamiento de las normas de tránsito.
- En Escocia: “The Young Teenager and Road Safety: A Qualitative Study (El joven adolescente y Seguridad Vial. Un estudio Cualitativo)”, realizada por Sawyer (1998); esta investigación tuvo como objetivo examinar las percepciones de los adolescentes en seguridad vial, centrándose en un anuncio publicitario. Una de las conclusiones a las que llegó Sawyer (1998) es que “los jóvenes adolescentes no están interesados en la educación vial” porque lo ven como algo muy simple.
- Para el caso de Colombia no se encontraron específicamente estudios relacionados con Educación vial, pero se encontró que el Fondo de Prevención Vial realiza diferentes campañas relacionadas con educación, en donde se invita a la persona a pensar qué puede pasar si incumple una norma.
- La investigación “Guía metodológica para el fomento de las competencias ciudadanas en la básica secundaria a partir del pensamiento crítico” (Montoya Maya, 2010), plantea una serie de estrategias que “posibilita en los grupos de estudiantes incrementar las habilidades que propician el desarrollo de un pensamiento crítico; al mismo tiempo,

estas metodologías aplicadas a la realidad social pueden servir también para fomentar en los estudiantes las competencias ciudadanas” (Montoya Maya, 2010: 8).

- De la investigación “Una experiencia de aprendizaje incorporando ambientes digitales: competencias básicas para la vida ciudadana” (Montero, García Salazar, & Rincón Méndez, 2008), se destaca la siguiente conclusión: “el uso de ambientes digitales plantea nuevas perspectivas metodológicas para el logro de aprendizajes comprensivos y significativos, lo que permite el desarrollo de competencias básicas en los estudiantes, para convertirse en unos aprendices autónomos”. Esta investigación buscó encontrar algún resultado similar pero en cuanto al uso de material educativo digital por parte de los estudiantes.
- La tesis “El marco de la enseñanza para la comprensión aplicado al aprendizaje del concepto de campo eléctrico en estudiantes de ingeniería de sistemas” (Mejía Villagrán, 2011), se asimila a la investigación nuestra al diseñar una unidad didáctica utilizando el enfoque de la enseñanza para la comprensión; el autor tiene en cuenta los diferentes elementos del enfoque (Hilos conductores, Tópicos Generativos, Metas de comprensión, Desempeños de Comprensión, Valoración Diagnóstica Continua).

Nuestras estrategias

El diseño de la intervención de la investigación se realizó de acuerdo con la Unidad “Conociendo las señales de Tránsito”; fueron nueve sesiones aproximadamente de 60 minutos cada una donde el estudiante debía desarrollar todos los desempeños relacionados con la comprensión; la primera sesión correspondió a un desempeño de exploración donde el estudiante realizó el cuestionario inicial (diagnóstico Inicial) y a partir de los resultados se determinó el nivel de comprensión de cada estudiante; las siguientes cuatro sesiones correspondieron a los desempeños de comprensión de investigación guiada donde el estudiante utilizó el MED *Transita* y desarrolló los desempeños propuestos en la unidad; las siguientes cuatro sesiones correspondieron a los desempeños finales y es donde el estudiante demostró lo que aprendió a través de un proyecto de síntesis; todos los desempeños de investigación guiada y los tres finales buscaron mejorar el nivel de comprensión; para verificarlo se realizó el último desempeño final: contestar nuevamente el cuestionario inicial y a partir de los resultados se determinó el nivel de comprensión que alcanzaron los estudiantes al finalizar la implementación de la unidad.

Instrumentos

Para la investigación el instrumento utilizado fue el cuestionario, el cual buscó obtener información de los estudiantes escogidos en la muestra. Para la construcción del cuestionario se realizaron una serie de pasos: primero, se definió el objetivo del cuestionario; para la investigación el objetivo del cuestionario fue *determinar el nivel de comprensión en conocimiento y uso de las señales de tránsito de los estudiantes de grado décimo en las dimensiones de contenidos, propósitos y formas de comunicación*; segundo, determinar la función que debía cumplir el cuestionario; esta función es la de clasificar a los estudiantes en un determinado nivel de comprensión en conocimientos, propósitos y formas de comunicación en señales de tránsito, antes y después de la aplicación de la unidad; finalmente se estructuró el cuestionario (anexo en evidencias: Instrumento para medir niveles de comprensión).

Para validar el cuestionario se hizo una prueba piloto del instrumento con tres estudiantes; los principales resultados obtenidos permitieron modificar preguntas que no fueran claras y el formato del cuestionario. Una vez realizada la prueba piloto se analizaron los resultados con la rúbrica (anexo en las evidencias Rúbrica) diseñada para tal fin y así determinar si el instrumento cumplía con el objetivo propuesto; efectivamente sí lo cumplió, porque permitió ubicar a los estudiantes en un nivel de comprensión en conocimientos, propósitos y formas de comunicación.

Métodos de análisis

La forma de analizar los datos en la investigación fue el análisis de contenido el cual se define como “un procedimiento para la categorización de datos verbales o de conducta, con fines de clasificación y tabulación” (Fox, 1981: 709); se analizaron las respuestas de los estudiantes a cada una de las preguntas planteadas en los diferentes instrumentos que se diseñaron en la investigación.

El proceso de análisis comenzó estableciendo inicialmente unas categorías a priori; dichas categorías fueron las dimensiones de la comprensión (Conocimientos, Propósitos y Formas de Comunicación); estas categorías se establecieron porque el objetivo de la investigación fue determinar el nivel de comprensión de los estudiantes. Con las categorías definidas se realizó una codificación de los datos que se recolectaron durante toda la implementación de la Unidad “Conociendo las señales de tránsito”, con el fin de dar respuesta a la pregunta de la investigación. El análisis de contenido se realizó en dos etapas; la primera consistió en analizar el cuestionario inicial y a partir de este análisis se determinó el nivel de

comprensión inicial de los estudiantes y la segunda correspondió al análisis del cuestionario final y permitió determinar el nivel de comprensión que alcanzaron los estudiantes al finalizar la implementación de la unidad.

Población y muestra

La población estuvo representada en los estudiantes del grado décimo, jornada mañana, del Colegio La Aurora IED. La investigación utilizó el muestreo de sujetos voluntarios, por dos razones: la primera es que la institución no maneja el proyecto transversal de educación vial y no hay un espacio dedicado al proyecto; la segunda es que los estudiantes debían tomar por su propia decisión participar en el proyecto en los descansos ya que fue el único espacio para realizar la investigación. De acuerdo con lo anterior, los sujetos voluntarios fueron cinco.

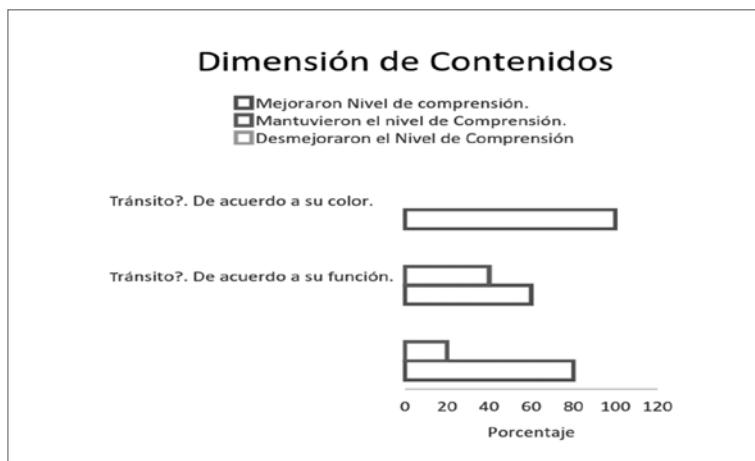
Resultados

Los resultados de la investigación fueron analizados de manera individual y luego comparativamente, con el fin de determinar los niveles de comprensión en conocimientos, propósitos y formas de comunicación en los estudiantes de grado décimo del Colegio La Aurora IED al finalizar la implementación de la unidad “Conociendo las señales de tránsito”, basada en el material educativo digital *Transita*.

Para determinar los niveles de comprensión al iniciar y al finalizar la implementación de la unidad, se hizo un análisis de los datos del cuestionario inicial y del cuestionario final de cada estudiante a través de *Atlas.ti*; adicionalmente al análisis de datos se utilizó la rúbrica que permitió identificar los niveles de comprensión en conocimientos, propósitos y formas de comunicación de las señales de tránsito en los estudiantes.

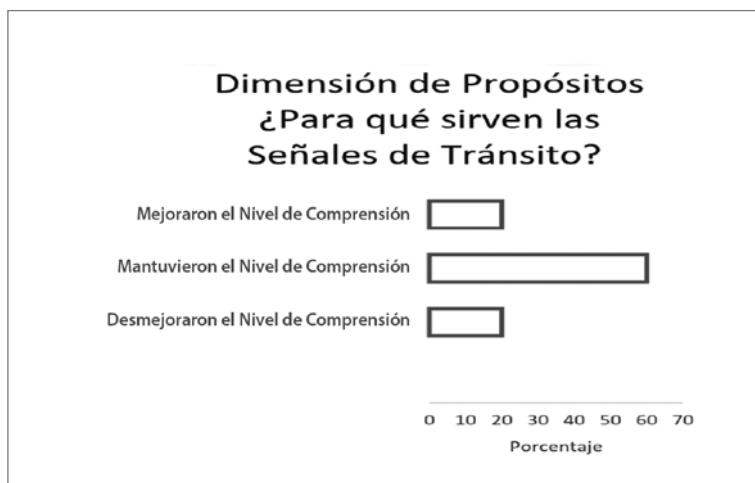
Los resultados generales

En la *Dimensión de Contenidos* se puede observar en el gráfico 1, que el 80% de los estudiantes en la meta de comprensión *¿qué son las señales de tránsito?*, mejoraron su nivel de comprensión; el otro 20% lo mantuvo igual. En la meta de comprensión *¿cómo se clasifican las señales de tránsito?*, de acuerdo a su función, el 60% de los estudiantes mejoró su nivel de comprensión de Principiante a un nivel de comprensión de Aprendiz; el 40% restante mantuvo su nivel y al clasificarlas de acuerdo a su color el 100% de los estudiantes mejoró su nivel de comprensión.

**Gráfico 1**

Porcentaje de estudiantes que mejoraron, mantuvieron o desmejoraron el nivel de comprensión en la “Dimensión de contenidos”.

En la *Dimensión de Propósitos* se puede observar en el gráfico 2 que el 20% de los estudiantes en la meta *¿para qué sirven las señales de tránsito?* mejoraron su nivel de comprensión; el 60% de los estudiantes mantuvieron su nivel de comprensión y un 20% de los estudiantes desmejoraron su nivel de comprensión.

**Gráfico 2**

Porcentaje de estudiantes que mejoraron, mantuvieron o desmejoraron el nivel de comprensión en la “Dimensión de propósitos”.

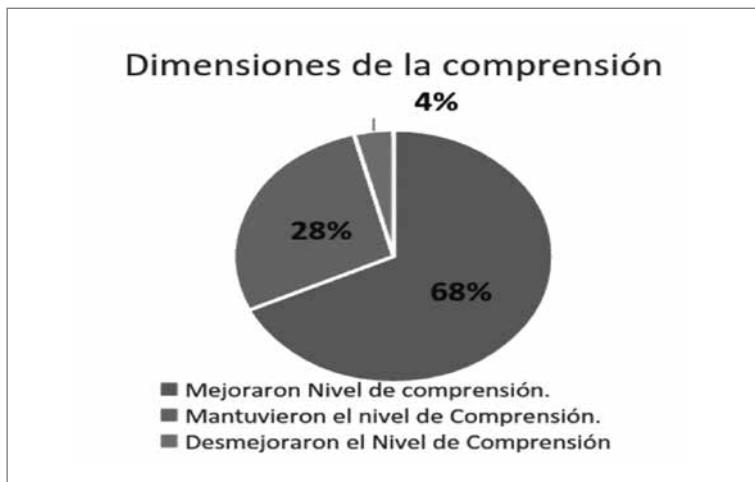


Gráfico 3

Porcentaje de estudiantes que mejoraron, mantuvieron o desmejoraron el nivel de comprensión en la Dimensión de Formas de Comunicación.

En la dimensión *Formas de Comunicación*, en la meta de *Comprensión ¿cómo comunicar, representar o expresar lo que hemos aprendido sobre las señales de tránsito?*, el 80% de los estudiantes mejoraron su nivel de comprensión y el 20% mantuvo su nivel de comprensión como se puede observar en el Gráfico 3.

En definitiva el nivel de comprensión de los estudiantes en las diferentes dimensiones mejoró en un 68%, un 28% se mantuvo y en un 4% del nivel de comprensión desmejoró después de aplicar la unidad *Conociendo las señales de Tránsito* basada en el material educativo digital “*Transita*”, como se puede observar en el Gráfico 4.

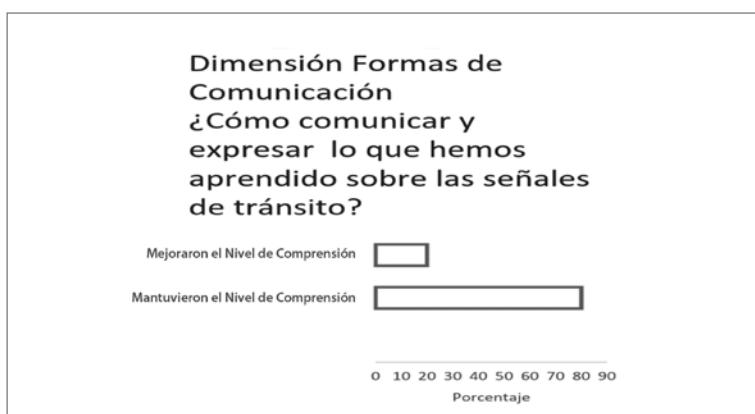


Gráfico 4

Porcentaje de mejoría del nivel de comprensión en las dimensiones de la comprensión.

Nivel de comprensión de los estudiantes en las diferentes dimensiones

En relación con la Dimensión de Contenidos y al momento de evocar situaciones relacionadas con diferentes temas, los estudiantes manejan en su discurso creencias intuitivas (nivel de comprensión ingenua). La resistencia al cambio se podría vencer si la escuela lograra mejorar “la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad” en el estudiante; esto es posible si se considera:

- Incluir en el proceso de aprendizaje diferentes tipos de desempeños de comprensión (iniciales, investigación guiada y finales) que permita al estudiante ir cambiando esas creencias intuitivas en conocimiento disciplinario.
- Realizar una buena planeación del proceso de enseñanza y de aprendizaje teniendo en cuenta los propios intereses y motivaciones del estudiante y del docente para construir la planeación.
- Crear criterios de evaluación y realimentación efectiva y eficaz que le permitan al estudiante evidenciar su proceso de formación.

En la Dimensión de Propósitos los estudiantes saben para qué sirven los conocimientos (nivel de comprensión de Maestría), especialmente los relacionados con la competencias ciudadanas de seguridad vial y cómo éstos pueden “orientar la acción humana o mejorar su entorno social o el mundo físico” (Stone Wiske M., 1999, p. 250); pero esto no es suficiente, pues se debe buscar en nuestros estudiantes un cambio de actitud para que respeten las normas ya establecidas y que al respetarlas ellos tomen conciencia de construir y mejorar su entorno social.

En la Dimensión Formas de Comunicación, para los estudiantes les es difícil comunicar, representar o expresar lo que han aprendido a través de una evaluación o un instrumento escrito, porque este tipo de instrumentos no los deja ser creativos para dar soluciones a un problema determinado; además no son los instrumentos adecuados para medir el nivel de desarrollo de la comprensión. Stone Wiske M. (1999) propone que los desempeños de comprensión que se deben realizar para mejorar el nivel de comprensión en los estudiantes son aquellos donde ellos demuestren un domino flexible de las diferentes formas de representación y la mejor forma para que los estudiantes alcancen un nivel de comprensión de Maestría en esta dimensión es realizar un proyecto de síntesis con las siguientes características:

- Que ellos mismos decidan cuál es el proyecto síntesis, lo cual genera autonomía y apropiación del tema.

- El docente se vuelve asesor del proyecto de síntesis.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación, se observó el aumento del nivel de comprensión de los estudiantes en cada una de las dimensiones; esto se debe a la integración del MED y la unidad Conociendo las Señales de Tránsito.

El Material Educativo Digital “Transita”

Es necesario utilizar un diseño instruccional “para producir materiales educativos eficaces y efectivos, utilizando tecnología, cuyo fin es desarrollar en el estudiante las competencias suficientes para el aprendizaje” (MEN y Universidad de Antioquia, 2009); el diseño y la evaluación son las partes más importantes de cualquier diseño Instruccional. El diseño, porque en él se definen todos los aspectos pedagógicos, didácticos y técnicos necesarios para el desarrollo del material; y la evaluación porque permite realizar ajustes al material en cada momento que sea necesario.

El material educativo digital “Transita” se diseñó y desarrolló inicialmente como el único recurso pedagógico y didáctico para dar solución a la pregunta de investigación, por tal razón se diseñó utilizando el enfoque pedagógico de la Enseñanza para la Comprensión, pero a partir del uso solamente del material no se puede determinar si el estudiante mejora su nivel de comprensión en conocimientos, propósitos y formas de comunicación; como dice Gardner (2000) “cuando un estudiante comprende -un concepto, una temática, una técnica, una teoría o un ámbito de conocimiento-, lo puede aplicar de una forma apropiada en una nueva situación” (pág. 409); es decir, un estudiante comprende cuando aplica lo que aprendió en diversas situaciones; el material por sí solo no evidencia el uso de lo que aprendió en nuevas situaciones, sino solamente en un contexto determinado. Por otra parte al dejar solo el material educativo digital como el único recurso de aprendizaje, el estudiante puede recurrir en acciones rutinarias y de memorización y, como dice Perkins (1999), la comprensión va más allá de las acciones rutinarias y de memorización.

El uso del MED por parte de los estudiantes es un buen punto de partida para que conozcan sobre el tópico generativo (tema) y desarrollos desempeños de comprensión (actividades) que permitan ir mejorando su nivel de comprensión en conocimientos, propósitos y formas de comunicación, pero como se mencionó anteriormente por sí solo no permite determinar el nivel de comprensión de los estudiantes.

Para el diseño y desarrollo de un MED, utilizando el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión, se deben tener suficientes espacios de evaluación

(autoevaluación y heteroevaluación) y desempeños de comprensión (iniciales o exploratorios y de investigación guiada) que permitan al estudiante mejorar su nivel de comprensión. Es importante resaltar que para que un material educativo digital resulte interesante y motivante para el estudiante, es necesario caracterizar al estudiante en su desarrollo cognitivo, el socioafectivo y social, porque no es lo mismo diseñar un material educativo para un niño que para un adolescente y la caracterización va a permitir al diseñador instruccional determinar qué desempeños de comprensión se deben colocar para mantener la atención y motivación del estudiante durante su uso.

Unidad “Conociendo las señales de tránsito”

La unidad debe ser una construcción colectiva para generar motivación; por lo tanto deben reconocerse las opiniones e intereses de los estudiantes para establecer buenos tópicos generativos, unas metas de comprensión alcanzables, una valoración continua y una gran variedad de desempeños de comprensión que permiten al estudiante comprender e ir más allá de las acciones rutinarias y de la memorización, como lo mencionaba Perkins (1999).

El diseño y el desarrollo de la unidad permiten al docente e investigador llevar un proceso de valoración continua del estudiante al establecer “criterios de valoración y proporcionando realimentación” (Andes, s.f.) en cada uno de los tres tipos de evaluación: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación que ayuden a mejorar el nivel de comprensión de los estudiantes.

Finalmente, esta investigación permiten pensar dos cosas; la primera es que si se aplica la Unidad “Conociendo las señales de tránsito”, basada en el material educativo digital “Transita” a todos los estudiantes de grado décimo, se mejora el nivel de comprensión de los estudiantes; la segunda es que al integrar el enfoque de la EC con las TIC en el aula de clase se mejora el nivel de comprensión de los estudiantes y por ende las competencias ciudadanas (Comprensión + TIC = Competencias Ciudadanas), pero la integración se debe hacer mediante un proceso planificado a través del diseño de una unidad que permita evidenciar la comprensión de los estudiantes y donde se usen las TIC como apoyo en la realización de los diferentes desempeños de comprensión.

Referencias bibliográficas

- Blythe, T., & Associates. (1998). *La Enseñanza para la Comprensión: Guía para el docente*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Boix Mancilla, V., & Gardner, H. (1999). *¿Cuáles son las cualidades de la comprensión?* En Stone Wiske, M. (comp.). La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Barcelona: Paidós.
- Brunner, J. (2000). *Educación: Escenarios de futuro.* Nuevas tecnologías y sociedad de la transformación. Preal.
- Fox, D. (1981). *El proceso de la Investigación en Educación.* Barcelona: Eunsa.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas.* Barcelona: Paidós.
- Hernández, R. F. (2003). *Metodología de la Investigación.* Colombia: McGraw Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la Investigación.* McGrawHill.
- Ibáñez, G. (1992). Planificación de unidades didácticas: Una propuesta de Formalización. *Aula N° 1*, 13-15.
- McGriff, S. J. (2000). *Project Management for Instructional Design in Higher Education. Annual conference of the Pennsylvania Association for Educational Communications and Technology (PAECT).* Harrisburg: PA. Obtenido de Annual conference of the Pennsylvania Association for Educational Communications and Technology (PAECT).
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Perkins, D. (1999). *¿Qué es la comprensión?* En M. Stone Wiske, La Enseñanza para la Comprensión. Buenos Aires: Paidós.
- Paez Peña, O., & Peña Ocho, M. (2007). El saber y las TIC: ¿Brecha digital o brecha institucional? *Revista Iberoamericana de Educación*, 89-106.
- Stone Wiske, M. (1999). *¿Qué es la Enseñanza para la Comprensión?* En M. Stone Wiske, La Enseñanza para la Comprensión. Buenos Aires: Paidós.
- Stone Wiske, M. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión.* Vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires: Paidós.

- Tejada, J. (1995). *Instrumentos de Evaluación*. España: Universidad de Barcelona.
- Tamayo, T. M. (1998). *El Proceso de la Investigación Científica*. México: Lummusa. S.A.

Cibergrafía

Andes. (s.f.). *Enseñanza para la Comprensión*. Recuperado el 25 de noviembre de 2011, de <http://learnweb.harvard.edu/andes/tfu/info1b.cfm>

Area Moreira, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Recuperado el 25 de mayo de 2012, de <http://webpages.ull.es/users/manarea/ebookte.pdf>

Arias Jacobs Kind, L. A. (2010). *Hacia una comunicación afectiva de los materiales didácticos elaborados para la enseñanza virtual*. Recuperado el 15 de abril de 2012, de <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero9/Articulos/Formato/articulo3.pdf>

Cardona Londoño, W. (2009). *Educación Vial*. Recuperado el 30 de mayo de 2012, de Policía Nacional de Colombia. Dirección General: <http://es.scribd.com/doc/49719108/7/Concepto-de-Educacion-Vial>

CEO Forum on Education & Tecnology. (2000). *The power of Digital Learning: Integrating Digital Content*. Recuperado el 13 de julio de 2013, de <http://www.namodemello.com.br/pdf/tendencias/ceoforumreport.pdf>

Colegio Canadiense. (s.f.). *Seminario Enseñanza para la Comprensión*. Recuperado el 27 de mayo de 2012, de Cuatro Dimensiones de la Comprensión: <http://www.medellin.edu.co/sites/Educativo/repositorio%20de%20recursos/CUATRO%20DIMENSIONES%20DE%20LA%20COMPRENSION.pdf>

Decreto 164 de 2007. (2007). *Por el cual se adopta la formación en seguridad vial escolar como proyecto pedagógico transversal del currículo para todas las instituciones educativas públicas y privadas de Bogotá D.C.* Recuperado el 15 de noviembre de 2011, de Consulta la Norma: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=23928>

Directiva Ministerial 13 2003. (14 de agosto de 2003). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado el 15 de octubre de 2011, de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=12612>

Galvis Panqueva, A. H. (1988). *Ambientes de enseñanza-aprendizaje enriquecidos con computador*. Recuperado el 15 de mayo de 2012, de Boletín de Informática Educativa: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-126374_archivo.pdf

González, C. (s.f.). *The Role of Blended Learning in the World of Technology*. Recuperado el 10 de octubre de 2011, de <http://www.unt.edu/benchmarks/archives/2004/september04/eis.htm>

Hopenhayn, M. (2002). *Educación y conocimiento: una nueva mirada*. Recuperado el 30 de octubre de 2011, de <http://www.rieoei.org/rie30a07.htm>

Jairot Garcia, M., y Montané Capdevila, J. (2009). *Actitudes y velocidad en jóvenes. Aplicación de un programa vial*. Recuperado el 12 de noviembre de 2011, de Relieve: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_2.htm

Leymonié Sáenz, J. (2008). *Páginas de Educación*. Recuperado el 27 de mayo de 2012, de Nuevas Formas de Enseñar, Nuevas Formas de Evaluar: http://www.ucu.edu.uy/Portals/0/Publico/Facultades/Ciencias%20Humanas/Publicacion_Educac/Revista_educacion_int.pdf

Mejía Villagrán, C. (2011). *El marco de la enseñanza para la comprensión aplicado al aprendizaje del concepto de campo eléctrico en estudiantes de ingeniería de sistemas*. Recuperado el 1 de marzo de 2012, de <http://www.bdigital.unal.edu.co/4382/1/04868123.2011.pdf>

Ministerio de Educación Nacional y Universidad de Antioquía. (2009). *¿Cómo se elabora un Objeto de Aprendizaje?* Recuperado el 10 de abril de 2012, de <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/men/oac2.html>

Ministerio de Transporte. (2012). *Plan Nacional de Seguridad Vial*. Recuperado el 13 de junio de 2012, de <http://www.mintransporte.gov.co/publicaciones.php?id=927>

Montero, L. M., García Salazar, J. H., & Rincón Méndez, L. C. (2008). *Una experiencia de aprendizaje incorporando ambientes digitales: competencias básicas para la vida ciudadana*. Recuperado el 11 de noviembre de 2011, de Revista Universidad la Sabana: <http://revistas.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/viewArticle/724/1702>

Montoya Maya, J. (2010). *Guía metodológica para el fomento de las competencias ciudadanas en la básica secundaria a partir del pensamiento crítico*.

Recuperado el 15 de marzo de 2012, de Redalyc, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1942/194214466002.pdf>

Organización Mundial de Salud. (2009). *Situación Sobre la Seguridad Vial*. Recuperado el 9 de septiembre de 2011, de http://www.who.int/violence_injury_prevention/road_safety_status/report/web_version_es.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2011). *Plan Mundial para el Decenio de Acción para la Seguridad Vial 2011–2020*. Recuperado el 3 de mayo de 2012, de http://www.who.int/roadsafety/decade_of_action/plan/plan_spanish.pdf

Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2009). *Informe sobre el estado de la seguridad vial en la región de las Américas*. Recuperado el 30 de mayo de 2012, de http://www.who.int/violence_injury_prevention/road_safety_status/2009/gsrrs_paho.pdf

Perrusquia Aguirre, E. (s.f.). *Contenidos digitales Educativos*. Recuperado el 15 de mayo de 2012, de Una forma diferente para aprender: www.somece.org.mx/simposio06/.../3_PerrusquiaAguirreErika.pdf

Proyecto Tuning América Latina. (11 de Abril de 2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Recuperado el 31 de mayo de 2012, de Informe Final (2004-2007), de http://tuning.unideusto.org/tunigal/index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=191&bid=54&limitstart=0&limit=5

Ruiz Silva, A., & Chaux Torres, E. (25 de abril de 2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Recuperado el 25 de noviembre de 2011, de <http://www.redescepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/LA%20FORMACION%20DE%20COMPETENCIAS%20CIDIADANAS.pdf>

Sánchez, J. (3 de diciembre de 2009). *Seguridad Vial: Definición y factores de Riesgo*. Recuperado el 2 de junio de 2012, de <http://prof-ipm-libertador.esparcioblog.com/post/2009/12/03/seguridad-vial-definicion-y-factores-riesgo>

Segura, M. (s.f.). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación, Retos y Posibilidades*. Recuperado el 12 de octubre de 2011, de http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/paginas/200906/xxii_semana_monografica.pdf

Siemens, G. (12 de diciembre de 2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Recuperado el 12 de octubre de 2011, de <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Sawyer, B. (1998). *El joven adolescente y Seguridad Vial: Un estudio Cualitativo*. Recuperado el 10 de marzo de 2012, de <http://www.scotland.gov.uk/Publications/1998/12/d55a30e1-4015-45e2-a2ca-059737b38db8>

Yedra Granadillo, F. J. (2010). *Competencias Pedagógicas del supervisor en el acompañamiento docente en las escuelas primarias del municipio Miranda*. Recuperado el 9 de junio de 2012, de <http://200.35.84.131/portal/bases/marc/texto/9217-10-04426.pdf>

CAPÍTULO 3

INNOVACIÓN

Primer Premio

Acción, diversión, reto y aprendizaje: la travesía de una aventura

RENÉ CUBILLOS MUÑOZ

“La innovación es lo que distingue a un líder de los demás”
STEVE JOBS

A modo de prefacio

En las páginas que siguen intentaremos describir los dos grandes momentos por los que ha transcurrido la experiencia pedagógica denominada **“Acción, diversión, reto y aprendizaje: la travesía de una aventura”**.

En primer lugar, hablaremos del origen de la propuesta, de las razones que nos impulsaron a emprender esta travesía, de las estrategias que utilizamos para trasformar las prácticas deportivas empleadas de forma tradicional en la clase de Educación Física, y de la manera en que fuimos alcanzando el objetivo que nos propusimos: hacer de esta cátedra un espacio motivante, formativo, que le permitiera a los estudiantes recrear el gusto por el movimiento, mediante prácticas corporales que les brindaran la posibilidad de explorar sus emociones, su sensibilidad y su capacidad creativa, para lograr que la clase se convirtiera en un espacio lúdico en el que la educación por medio del movimiento, además, contribuyera en su formación y en su desarrollo integral.

En segunda instancia, daremos cuenta del giro que tomó la aventura hacia un nuevo destino, travesía que busca alcanzar otro objetivo. Nos propusimos lograr que los estudiantes fueran capaces de transferir las habilidades y las potencialidades que descubren y desarrollan en la clase de Educación Física a su vida personal, transformándolas en competencias para su formación académica y su futuro profesional, en la búsqueda por alcanzar sus sueños de proyectarse como individuos capaces de mejorar su calidad de vida y su entorno social.

En un tercer momento, mostraremos el entorno en el que se ha desarrollado esta aventura, la forma en que se retroalimenta y se evalúa la propuesta, los hechos que nos permiten evidenciar el logro de los objetivos propuestos y los nuevos retos y destinos que nos plantea el quehacer diario en la clase de Educación Física. Con lo dicho hasta aquí podemos, en el marco de esta convocatoria, ubicar nuestra propuesta en la categoría de Convivencia y Ciudadanía, ya que compartimos con ella, entre otras, el interés por promover prácticas innovadoras que desde la reflexión sobre la acción, constituyan estrategias de cambio práctico y transformación de los modelos de trabajo vigentes en cualquier campo del conocimiento; en nuestro caso, además, posibilitan el desarrollo de las capacidades ciudadanas, la convivencia armónica, el sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza, el manejo de las emociones y la creación de hábitos de vida saludable¹.

El punto de partida, el momento, el lugar y la razón, que constituyeron la génesis de esta aventura pedagógica se remonta a once años atrás en las clases de Educación Física en el Colegio Cedit Ciudad Bolívar IED. Allí, se podía observar que muchos estudiantes, especialmente las mujeres, no participaban activamente en ellas; al indagar por las causas se pudo establecer que para ellos dar vueltas corriendo al patio, hacer “flexiones de pecho”, cuclillas y abdominales, constituyan la rutina empleada por el profesor para dictar la clase; la clase se convertía así en una especie de castigo, en otra de las clases para evadir y en la oportunidad perfecta para salir del encierro de los salones.

De esta forma, para quienes afirman constantemente que por su naturaleza y carácter lúdico esta clase es la que más les gusta y en la que más participan los estudiantes, lo expresado en el párrafo anterior hizo evidente que dicha afirmación no era tan cierta como se creía a primera vista, ya que, por el contrario, la realidad mostraba que había una gran cantidad de estudiantes a quienes por distintas razones no les gustaba participar en la clase de Educación Física.

Por tal razón, debía lograr que los estudiantes conocieran la estructura de las prácticas tradicionales y el sentido con el que se han orientado las clases de Edu-

1. Para profundizar en estas coincidencias ver la Cartilla del Premio 2013 del IDEP sobre las prácticas corporales que hicieron posible encontrar otro sentido a las posibilidades infinitas del movimiento humano.

cación Física a través de la historia; conocer y entender esta realidad facilitó el cambio hacia unas prácticas corporales que hicieron posible encontrar otro sentido a las posibilidades infinitas del movimiento humano.

La estructura de lo tradicional

Sin lugar a dudas, “la preocupación por desarrollar habilidades para la supervivencia, para adaptarse al entorno natural o para luchar contra otros pueblos” (Blázquez, 2006: 9) constituyó la principal razón para la actividad física. Desde entonces y a través de la historia de la pedagogía y la educación, el movimiento y el cuerpo, es decir, las prácticas corporales, han estado cargadas de sentido, se ha construido este sentido desde diferentes motivaciones: antropológicas, sociológicas, religiosas, políticas, etc., las cuales han determinado el qué, el cómo, el por qué, el para qué y hasta el dónde de dichas prácticas.

Para ilustrar lo afirmado, digamos que la Educación Física ha sido parte esencial en la educación del ser humano y como tal ha compartido un ideal en cada momento histórico; así, en la Grecia antigua el movimiento ocupaba un lugar privilegiado como entrenamiento físico y tenía como objetivos la preparación para los juegos helénicos y la vida militar en la búsqueda del ideal superior (areté); la educación era netamente artística y corporal, la lucha y la danza eran el eje central, allí se originó el antagonismo entre la cultura del cuerpo y la del espíritu.

A diferencia de Grecia, en la Roma antigua el juego tenía carácter de espectáculo, era practicado por profesionales reclutados entre los pueblos bárbaros y se desarrollaba en el circo y en el anfiteatro; sus grandes exponentes fueron los gladiadores; por el contrario, la Educación Física era practicada por los hombres civilizados a cargo del Paidotribo y su sentido era lo higiénico y lo ético. Más adelante, durante el cristianismo, el cuerpo se constituye en pecado y debe ser castigado y aquietado para lograr exorcizar supuestamente el mal que lo ha poseído. Luego, en la edad media, el cuerpo se constituye en instrumento de lucha y debe ser endurecido preparándolo para la guerra.

En suma, podemos decir que mientras que en la antigüedad el cuerpo y el movimiento fueron exaltados por estas dos grandes civilizaciones, por el contrario, durante el cristianismo y la edad media ellos asistieron “a su muerte, sin revolución violenta, como una institución vieja” (INEF, 1985). Posteriormente y sólo hasta en el renacimiento, el juego comenzó a ser vital y sobre él se comenzó a construir la Educación Física moderna, hasta llegar a nuestros días en los que ésta ha construido múltiples discursos sustentados en la constante reflexión y en el análisis de sus teorías y prácticas.

A pesar de esto, actualmente y desde hace mucho tiempo, el quehacer del educador físico sigue estando determinado por prácticas corporales basadas fundamentalmente en lo que se conoció como educación dominante o tecnocrática, cuyo sentido es iniciar, fundamentar y adiestrar en la práctica de los deportes; sus contenidos son las técnicas deportivas y su calificación se hace de manera estandarizada, “cada movimiento tiene que estar minuciosamente estudiado, cada cuerpo tiene que ser estudiado, ejercitado y corregido por el maestro, que es quien determina lo que está bien y lo que está mal” (Foucault, 1979); el estudiante debe demostrar el dominio de los fundamentos técnicos para poder aprobar la materia.

En este marco de referencia las prácticas tradicionales son reveladoras del dualismo metafórico “cuerpo máquina”, y constituyen la concepción filosófica en la que aún hoy, en pleno siglo XXI, se fundamenta en muchos espacios escolares el discurso hegemónico sobre el cuerpo en la Educación Física. Siendo así, la clase de Educación Física parece un remedo de Escuela de Formación Deportiva; en ella, sólo se intenta “enseñar” los deportes tradicionales: fútbol para los hombres, baloncesto para las mujeres, voleibol para los valientes porque el balón pega muy duro, gimnasia y atletismo (léase dar vueltas corriendo alrededor del colegio); la clase sigue siendo sólo un espacio de catarsis que busca que el estudiante desfogue todas sus energías para que al llegar al salón no moleste al profesor de turno, confirmando que en las escuelas “la educación del cuerpo privilegia la disciplina y la autocontención” (Pedraza, 2004), anclada en una tradición platónico-cartesiana, desconociendo en ella realidades inherentes a la esfera de lo corporal: el movimiento, la acción, lo lúdico, lo espontáneo, lo expresivo, lo vital, en otras palabras desconociendo lo natural, lo humano, más propios de una fenomenología del cuerpo.

El sustento de la aventura

En consecuencia, una vez que los estudiantes conocieron la realidad de las clases de Educación Física en las que muchas veces se desconoce al ser humano, sesgándolo, estandarizándolo, era el momento oportuno para comenzar a cambiar esas prácticas tradicionales. Por ende se buscó que entendieran que las prácticas corporales en la clase pueden permitir vivenciar la corporeidad como una forma de autoconocimiento, capaz “de concebir el carácter humano en un sentido amplio, generoso y proclive a explorar y darle cabida a la reconciliación de la conciencia, la sensibilidad y su expresión en el movimiento” (Pedraza, 2004).

Por tal motivo, la clase debería estar basada en un enfoque que permitiera darle sentido y comprender que ésta es “un camino y un instrumento para llevar al hombre a la realización de su potencial” (INEF, 1985) y que por lo tanto en ella

no se debe “enseñar” sino que se deben propiciar experiencias de movimiento que se constituyan en procesos de aprendizaje de “sí mismo”, que le permitan al estudiante ser consciente de su “ser cuerpo”, de su “ser humano” y de su “ser social” teniendo en cuenta sus capacidades, necesidades, aspiraciones, motivaciones, experiencias, actitudes y aptitudes.

Siendo así, la nueva estructura se enfocó en la vivencia de la corporeidad, con la certeza de que ésta constituye “en sí misma una posibilidad para la educación humana sin otro argumento que el de dar vía al carácter emocional que la anima y ser una forma de libertad y expresión individual” (Pedraza, 2004) y que, en definitiva, es en esta posibilidad que las prácticas corporales y la vivencia de la corporeidad se configuran como “el punto central del encuentro del hombre consigo mismo” (Dulcio, 1988).

La estructura de lo innovador

De acuerdo con lo dicho, la clase se desarrolla mediante la vivencia de prácticas corporales alternativas a las tradicionales, basadas en la “Pedagogía de vivencia donde los principios fundamentales son: el percibir, entender y comunicar” (Barón, 2005), desarrollada por el antropólogo Kurt Hahn, quien la fundamentó en los principios educativos del aprendizaje experiencial formulados por John Dewey; este filósofo consideraba que el modelo, por ser activo y utilizar los ambientes físicos y sociales del entorno, genera cambios, no sólo en la persona que aprende, sino además logra transformar esos ambientes, convirtiendo la experiencia en un ámbito de aprendizaje individual y colectivo y que ahora es conocida como Educación Experiencial (EE).

Es por ello que en la clase de Educación Física se enfatiza en el desarrollo del ser humano mediante una “metodología de aprendizaje, que implica Acción, Diversión y Reto; que hace posible combinar lo lúdico, la superación de obstáculos, la actividad física, el trabajo corporal, el contacto con la naturaleza, el trabajo en equipo y los procesos de reflexión, conceptualización y aplicación de lo aprendido a la vida diaria” (Echeverri, 2005). Estas características constituyen el “Ciclo de Aprendizaje Experiencial” de Kolb, que posibilitan que las personas transformen las vivencias en nuevas estructuras conceptuales, procedimentales, emocionales o actitudinales, convirtiéndolas en verdaderas experiencias de aprendizaje significativo.

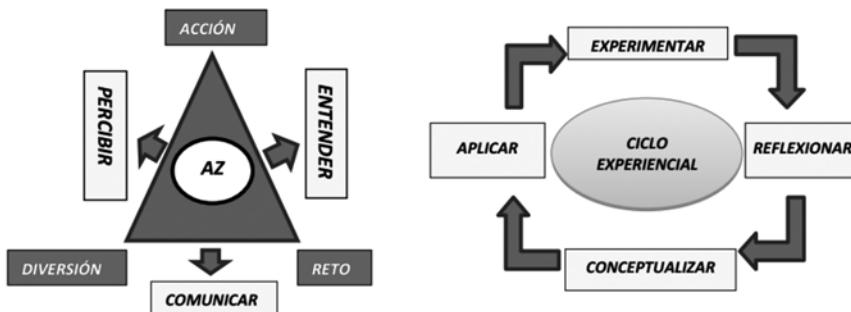
En síntesis, podemos decir que en la vivencia de la corporeidad “entran en juego el pensar, el sentir y el querer porque la vivencia no es nunca fugaz e instantánea, sino que algo se convierte en vivencia, no sólo por ser vivido

sino porque confiere algún significado” (Gallo, 2007: 77); por tal motivo, una práctica corporal no constituye un simple hacer algo, sino que por el contrario es una experiencia en la que importa tanto la experiencia en sí misma, como lo que queda más allá de su vivencia; digamos para concluir que una experiencia de aprendizaje es la suma de lo que se ha vivido, más lo que se ha reflexionado, más lo que se ha interiorizado sobre esa vivencia. Hasta aquí, hemos expuesto las razones que nos impulsaron a emprender esta aventura, así como los argumentos que sustentan nuestra forma de asumir la travesía; a partir de ahora, vamos a conocer los detalles de nuestro recorrido.

A propósito de las estrategias

Cabe señalar que con el propósito de aprovechar los beneficios de la metodología experiencial se han puesto en práctica estrategias y actividades que han permitido alcanzar las metas señaladas; en primer lugar, se logró que la clase se convirtiera en un espacio que invita a ser parte de él, en el que tienen cabida todos los estudiantes y en el que no existe la presión por demostrar una técnica para “sacar una buena nota”; en segundo lugar, buscamos que además de ser un espacio de disfrute de nuestra corporeidad, sea una posibilidad de descubrimiento y proyección de las potencialidades de los estudiantes.

Esta estrategia se puede representar de manera gráfica por medio de un triángulo y del esquema del ciclo experiencial.



De esta forma, en cada clase, están presentes la acción, la diversión y el reto, que constituyen el elemento motivador por excelencia, así como los principios de la pedagogía de la vivencia (percibir, entender y comunicar) y los momentos del ciclo experiencial: vivencia o experimentación, reflexión, conceptualización y aplicación, aspectos que en su conjunto configuran el potencial educativo que posee la EE.

Para precisar, miremos en qué consiste cada uno de los momentos del ciclo:

- 1. Vivencia o experimentación.** Es el momento de actuar, de explorar, de jugar, aquí se le brinda al estudiante múltiples situaciones, estímulos y desafíos que pueden ser resueltos de forma individual o en equipo. Tiene como objetivo generar conflictos cognitivos y emocionales que son el punto de partida y el detonante de los procesos de análisis y reflexión de las situaciones vivenciadas.
- 2. Reflexión.** Es el momento de pensar sobre lo vivido, de hacer consciente lo experimentado, de evaluarlo y compararlo. La reflexión tiene lugar antes, durante y después de la práctica corporal, con el propósito de analizar y establecer una estrategia, de hacer los ajustes que sean pertinentes y de evaluar los resultados obtenidos, respectivamente.
- 3. Conceptualización.** Es el momento de la síntesis, de la abstracción, de romper con los esquemas mentales establecidos para construir nuevos significados. Es aquí donde el estudiante analiza con cabeza fría y se da cuenta de lo que es capaz de hacer cuando logra identificar, enfrentar y vencer sus propios límites.
- 4. Aplicación.** Es el momento de contextualizar las experiencias, de establecer relaciones con la cotidianidad y con el mundo real, es el momento del cambio de actitudes. Éste es el más difícil de lograr y el más gratificante, le permite al estudiante darse cuenta, que aquello que logra cuando vivencia las experiencias corporales, le muestra el camino y le da la fortaleza para superar cualquier situación en su vida diaria. Se evidencia en el cambio de actitud mostrado en la clase, con sus compañeros, con sus compromisos y con su comportamiento.



Resumiendo, digamos que vivenciar una experiencia corporal pasando por este ciclo hace posible construir conocimiento a partir de la forma en que cada estudiante la percibe, percepción que siempre está mediada por su experiencia previa, por su capacidad de enfrentar y solucionar situaciones y conflictos y por su creatividad; es aquí donde ellos

aprenden a entender su corporeidad y a comprender la importancia del cuidado de su cuerpo, de su integridad física, de sus sensaciones y sentimientos; es en

este momento cuando las prácticas corporales de la E.E.; devienen en posibilidad de construcción de “sentidos” individuales y colectivos, que son comunicados y expresados desde distintas subjetividades.

A propósito de las actividades



Outdoor Training es una estrategia metodológica que emplea actividades y prácticas corporales de gran impacto que hace de ellas experiencias emocionales intensas, ya que logran sacar a las personas de su zona de seguridad y le permiten ampliar su campo de acción. Ella utiliza dos tipos de actividades fundamentales:

La primera se conoce como cuerdas altas y consiste en actividades realizadas en altura que son diseñadas para ser verdaderos retos físicos y mentales, en los que los estudiantes se enfrentan a sí mismos. Éstas permiten desarrollar múltiples habilidades físicas, elevar la confianza personal, enfrentar y superar los miedos y asumir riesgos controlados; estos son aspectos esenciales en el proceso de desarrollo de la conciencia corporal y la autonomía.

La segunda se conoce como cuerdas bajas; consiste en actividades físicas que requieren de la búsqueda de la solución a un problema de movimiento, lo que permite a los estudiantes el desarrollo de las habilidades para el trabajo en equipo, ya que demandan el análisis de la situación, el diseño de estrategias, el liderazgo, la comunicación, la planificación y la creatividad en la optimización de los recursos del equipo. En este tipo de actividades se pone en juego la capacidad de realizar ajustes sobre la marcha, manejar el estrés que produce el éxito o el fracaso y solucionar los conflictos que se presentan en el grupo, lo que mejora la capacidad de ser tolerante con las demás personas; de otra parte también permiten aprender a reconocer y a corregir los errores individuales y colectivos.

Prácticas corporales alternativas

Resulta pertinente hacer énfasis en el hecho de que la vivencia de prácticas corporales distintas a las tradicionales en la clase han permitido descubrir las múltiples posibilidades de movimiento que ofrecen los llamados deportes alter-

nativos que por su carácter novedoso resultan atractivos y motivantes para los estudiantes. Por ejemplo, la Orientación Deportiva, conocida como el deporte del hombre inteligente, les permite desarrollar competencias en interpretación de mapas y en la toma de decisiones; o el *Parkour*, llamado el arte del desplazamiento, mediante el cual es posible apropiarse del paisaje urbano de una forma muy versátil. De la misma forma se han explorado otras posibilidades de movimiento a partir de deportes ajenos a nuestras clases de Educación Física: el balonmano, el *takraw*, el rugby, el jockey y el softball.

De igual manera, las prácticas corporales en contacto con la naturaleza como el campismo y la escalada constituyen otra estrategia pedagógica que, más allá de su carácter recreativo, brindan al estudiante “un conjunto de conocimientos y técnicas indispensables que le permitan entender su relación con el mundo, con el ambiente, con su salud y con su calidad de vida” (SED, 2008). Se trata de comprometer a los estudiantes de manera decidida en “la transformación de actitudes y comportamientos para el respeto y la conservación de la naturaleza y el desarrollo sostenible” (SED, 2008) haciendo de ellos individuos educados con conciencia social.

Festival experiencial: un giro hacia un nuevo destino

Lo alcanzado hasta este punto sirvió de aliciente para tomar un nuevo derrotero en esta aventura. El viraje se constituyó en el mayor impacto social que ha tenido la propuesta en los últimos tres años. Como novedad y forma de proyección a la comunidad escolar se creó “El Festival Experiencial” que busca poner en práctica los conocimientos adquiridos y las competencias laborales de los estudiantes de grado once, quienes diseñan, planifican y ejecutan un evento que involucra a 300 niños y niñas de las escuelas sedes del colegio, a sus padres y a sus maestros.

Lo anterior se logra en el lapso de dos años: en el grado décimo los estudiantes vivencian experiencias corporales que en su mayoría son nuevas, con el objetivo de sensibilizarse y apropiarse de ellas; en el grado undécimo, a partir de la creación de una empresa, demuestran la capacidad de transferir lo aprendido a situaciones reales como muestra del proceso experiencial que han vivido.

Los beneficiarios de la experiencia

La propuesta beneficia de forma directa a 300 estudiantes del ciclo cinco de la jornada de la mañana y a 300 niños de quinto grado de las sedes anexas; de forma indirecta a todos los demás estudiantes que muestran su interés por llegar a décimo grado para participar en esta experiencia.

A propósito de los recursos

Sin duda alguna, los estudiantes y las personas que de una u otra forma han compartido esta travesía constituyen el recurso más importante en el que se sustenta el proyecto. A modo de ejemplo, podemos mencionar que en gran medida el diseño, creación, elaboración e implementación de material didáctico utilizado ha sido posible gracias a los estudiantes. Aquí, resulta justo reconocer el apoyo financiero asignado por los directivos de la institución al ver los resultados obtenidos; el apoyo económico se ha invertido en la compra de elementos para enriquecer la propuesta.

A propósito del seguimiento y la evaluación

Una propuesta pedagógica cuya esencia es la innovación de las prácticas tradicionales debe ser evaluada de forma permanente para evitar que la rutina y la costumbre la conviertan en una de ellas. De acuerdo con esta idea, la evaluación consiste en un ejercicio de autoevaluación continua a partir de la información recogida por distintos medios: observación directa, encuestas, registros audiovisuales, comentarios personales y la retroalimentación externa recibida gracias a la socialización que se ha hecho de la propuesta en distintos espacios académicos, lo que hace posible identificar los errores y los aciertos y desarrollar estrategias de mejoramiento.

En la misma línea, la forma de evaluar la clase responde a la pregunta ¿cómo evaluar prácticas corporales que buscan valorar aspectos que no son mensurables? Como la alegría, el gusto, la capacidad de enfrentar miedos, la fuerza de voluntad para realizar una actividad, etc. Para exemplificar veamos dos situaciones concretas:

En la primera, en una prueba de cuerdas altas a 10 mts, dos estudiantes intentan hacer un descenso, uno supera con facilidad su miedo a las alturas y realiza la prueba; mientras que al otro, lo domina el pánico, lo intenta una y otra vez, se arrepiente; sólo después de algún tiempo, con la ayuda de sus compañeros que lo motivan constantemente, con llanto, logra vencer su miedo y hace el descenso, abajo lo aplauden, el llanto ya no es de miedo, ahora es de alegría y por fin enfrentó sus miedos.

En la segunda, en una prueba de cuerdas bajas, varios equipos deben superar una pista de obstáculos, al final siempre hay un equipo que logra una buena comunicación y mejor coordinación y termina primero; por el contrario, siempre hay uno que no logra ser tan coordinado y termina último; sin em-

bargo, ambos lograron el objetivo de la prueba. Ante estas situaciones, en la calificación tradicional, los primeros tienen buena nota, los segundos pierden la materia, ya que el objetivo es ganar; en cambio en la E.E. en ambos casos la nota es buena, el objetivo se ha logrado.

A lo anterior se llega mediante la siguiente estrategia: a partir de una frase que es un lema de clase: “las cosas se hacen por convicción y no por obligación”, los estudiantes aprenden la diferencia entre calificar y evaluar. Por un lado, la “calificación tradicional” que se hace por obligación durante un periodo; se evalúan pruebas, con criterios de ejecución y escalas de valoración estandarizados; en éste, aprueban sólo los que logran demostrar su dominio técnico. Por otro lado, la “evaluación” que se hace por convicción; en ella cada estudiante realiza las prácticas corporales sin tener que responder a un patrón establecido; sin compararse con los otros encuentra la respuesta desde su capacidad, lo que no la hace ni más buena, ni más mala, pues importa más la vivencia de la práctica que el resultado. Por lo tanto, esta forma de evaluar resulta pertinente y coherente con la metodología experiencial, ya que logra que se participe en clase comprendiendo que es más importante aprender, que aprobar una asignatura.

A propósito de los indicadores de logro

Los indicadores que evidencian el alcance progresivo de los objetivos se pueden enunciar desde dos puntos de vista:

Desde el interior de la propuesta:

1. La Educación Experiencial se ha convertido en el modelo pedagógico que orienta el proyecto institucional del área de Educación Física.
2. Hoy existe un alto grado de motivación para participar en la clase gracias al carácter innovador de las prácticas corporales que en ella se realizan.
3. Comprensión por parte de los estudiantes de la importancia de la clase como medio de autoconocimiento y desarrollo personal.
4. Desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo y de auto evaluación.
5. Interiorización de una filosofía de clase para ser aplicada en la vida.
6. Desarrollo de sentido de identidad y pertenencia frente a la propuesta metodológica por parte de los y las estudiantes.

7. Diseño de pruebas, construcción de materiales y una pista de obstáculos para el desarrollo de las clases.
8. Institucionalización del “Festival Experiencial”.

Desde la proyección de la propuesta:

1. Ponencia presentada en el “VII Simposio sobre la enseñanza de las ciencias en la educación básica y media”. UPN 2006; y en el “III Encuentro de Experiencias de la Educación Física. UPN 2007.
2. Ponencia presentada en el “Encuentro Distrital de Investigaciones y Experiencias en Educación y Pedagogía. IDEP. 2007.
3. Participación en el “Premio a la investigación y la Innovación Educativa. IDEP”.
4. Experiencia base para la realización del documental **“El cuerpo del Espíritu”** para la serie “Vocación Maestra, Historias de Vida” auspiciado por el MEN y emitido por Señal Colombia.

Documentación

Registro escrito, fotográfico y videográfico que evidencia diferentes momentos de la travesía de esta aventura pedagógica y que puede ser consultado en el archivo personal y en cualquiera de los siguientes enlaces: <http://www.facebook.com/rene.yamakasi> y http://youtube.com/rene_yamakasi

A manera de epílogo

Para cerrar podemos decir que la implementación y desarrollo de esta experiencia ha hecho posible:

1. Que a pesar de las múltiples dificultades, de los errores y las incertidumbres, se ha transformado el sentido y la significación que tenían los estudiantes sobre la clase de Educación Física.
2. Crear una clase de Educación Física diferente, que ya no se asume como la oportunidad para salir del encierro de los salones y no hacer nada, sino que ahora es un espacio de experimentación, de descubrimiento, de atrevimiento, de encuentro con uno mismo y con el otro, de auto-superación, en la que las prácticas corporales utilizadas la han convertido en un espacio de educación por medio del movimiento.

3. Generar un alto grado de motivación para participar en las clases, inclusive en los estudiantes que tienen poca inclinación hacia la actividad física.
4. Hacer una evaluación de la experiencia con la participación de todos los estudiantes del colegio, que mostró resultados altos en aspectos como la metodología, la motivación, el trabajo en equipo, las actividades, el ambiente de clase y las prácticas como aprendizajes para la vida, lo cual muestra la pertinencia de la propuesta.
5. Pasar de la heteroevaluación como única estrategia de evaluación a la autoevaluación posibilitando a los estudiantes la construcción de una cultura de la autonomía.
6. Demostrar que cuando un docente es capaz de “reflexionar las prácticas y desde ellas [se atreve a] retar los discursos” (Herrera, 1999), con trabajo, persistencia y haciendo las cosas por convicción y no por obligación puede crear estrategias que permiten hacer realidad el sueño de cambiar lo tradicional y transformar las actitudes de las personas.
7. El futuro que se vislumbra para este proyecto es convertirlo en modalidad de formación en Guianza Turística en convenio con el SENA.

Referencias bibliográficas

Blazques, S. D. (2006). *La educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Gedisa. 2º ed.

Gallo, C. L. (2007). *Apuntes hacia una educación corporal*. Más allá de la Educación Física. En M. G.

Herrera, J. D. (1999). *La investigación educativa en Santafé de Bogotá*. En CEIP, La investigación como práctica pedagógica (págs. 155-175). Santa Marta: Convenio Andres Bello.

Husserl, E. (1967). *Investigaciones lógicas II*. Madrid: Editorial Castilla.

Maryory, *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. Medellín: Funámbulos editores.

Pedraza, G. Z. (2004). *Memorias, Congreso de Educación Física*. Villavicencio, Colombia.

Secretaría de Educación, A. M. (2008). *Plan Sectorial de Educación 2008-2012. Educación de Calidad para una Bogotá Positiva*. Bogotá, Colombia.

Cibergrafía

Barón, E. (2005). *Facilitación del Aprendizaje desde la Vivencia*. Recuperado el 20 de 06 de 2005, de <http://www.funlibre.org/EE/EBaron.pdf>

Dulcio, V. L. (s.f.). Recuperado el 25 de enero de 2003, de <http://www.efdeportes.com/efd12/lgile.htm>

Dulcio, V. L. (1998). *Lo lúdico y el movimiento como actividad educativa*. Recuperado el 25 de enero de 2003, de <http://www.efdeportes.com/efd12/lgile.htm>

Echeverri, X. C. (2005). *Reflexiones sobre la facilitación del aprendizaje experiencial*. Recuperado el 12 de mayo de 2009, de <http://www.funlibre.org/EE/XCombariza.html>

Segundo Premio

El teatro en el colegio, herramienta para la formación, artística, social y ciudadana de los estudiantes

LUIS H. ESPINEL MAHECHA

Descripción de la experiencia

Con un curso nuevo reelaboro mi historia por el colegio; cada uno es una experiencia distinta que me devuelve a las mismas preguntas, porque las respuestas de las experiencias pasadas van resultando insuficientes a medida que avanza mi existencia y la de mis estudiantes en la experiencia teatral en el aula. Veo que las actitudes y las aptitudes de los estudiantes cambian cuando son extraídos de los grupos en los que se escudan y son expuestos en un escenario fortuito. La exposición pública los incomoda porque sus debilidades se hacen patentes, lo cual es inaceptable en un entorno en el que la debilidad es reprimida con violencia.

Me pregunto acerca de las estrategias que el teatro debe desarrollar en la escuela para valorar y motivar esas capacidades histriónicas espontáneas de los estudiantes, que la más de las veces están relacionadas con la burla, el escarnio y la violencia; se trata de afrontar estas situaciones en el territorio de la ficción escénica, en la perspectiva del desarrollo de la estética y la valoración del cuerpo, del movimiento, de la comprensión y de la conciencia para superar prejuicios; es decir, promover el acceso al sentido profundo de la actividad teatral y su relación con la percepción de la condición humana para que asuman y dominen su ser y su

vida como parte fundamental de sus responsabilidades; con la representación de la complejidad de lo intangible se transforman los prejuicios académicos sobre la asignatura en un proceso que incluye a toda la comunidad educativa y que conjuga los distintos aprendizajes académicos aprovechables para el teatro y la vida.

El cuerpo es con lo único que llegamos y con lo poco que nos vamos. Es territorio y a la vez vehículo para recorrerse a sí mismo, para reconocerse y reconocer a otros, para explorar lo que nos circunda. De allí la importancia de que lo conocemos, lo descubramos y lo cuidemos con actitudes de dignidad y de respeto propio y por otros. Dar sentido y propósito a nuestras acciones, cultivar el cuerpo de emotividades generosas, de pensamientos propositivos, de un espíritu esperanzador, es atesorar este cuerpo educable en sus potencialidades, fortalecerlo en busca de la trascendencia.

A los maestros nos impele a valorar la corporalidad mucho más que una mera entidad bio-sico-social. La actuación, campo en el que me desempeño como maestro en la Institución Educativa Distrital Rodrigo de Triana, en Bogotá, es tan solo un pretexto para que el estudiante asimile que es a la vez objeto y sujeto, persona y herramienta para comunicarse, para expresar la riqueza sensible que lo contiene y lo sustantiva, para ponerse de acuerdo mediante acuerdos, que permitan el desarrollo artístico de proyectos colectivos cuyo objetivo es el de conocerse a sí mismo y a sus compañeros, comunicarse, expresarse y encontrarse.

El teatro es el arte de la representación cuyo sustento fundamental es la acción, no el discurso, así que el curso se divide en cuatro equipos desde el inicio del periodo, y cada equipo nombra sus líderes, responsables de facilitar la comunicación entre la clase y sus exigencias. Entre todos redactan sus contratos sociales, propios, consensuados, con el cuidado de respetar los derechos humanos, con sus propósitos, deberes, derechos, estímulos y sanciones.

El acuerdo es de obligatorio cumplimiento una vez todos han firmado su acta de constitución. Cuando las reglas de juego han sido previamente acordadas las consignas se hacen claras, los derroteros de los estudiantes se hacen transitables y aunque no hay ausencia de conflicto, es real que se hace más fácil hacer ejercicios de conciliación; incluso se debe fomentar el análisis de la pertinencia de la norma creada, de sus posible modificación o derogación, jugando en serio a hacer del mismo estudiante, el fundador y ciudadano activo de su propio estado.

Poco o nada significan para el estudiante el manual de convivencia institucional, la Constitución Nacional y la infinidad de leyes y reglamentos que se van construyendo desde quienes manejan la gobernabilidad; falta un vínculo personal y afectivo entre la norma y el ciudadano que debe cumplirla y en la medida que

no han participado de dichas construcciones la norma termina siendo inocua, relativa, lejana, desconocida, irrespetable. Al construir su propio acuerdo, es el mismo estudiante quien hace control y evaluación de los procesos que ocurren en el desarrollo del proyecto y de sus resultados. De esta manera se le permite una actitud y una aptitud crítica ante el trabajo que se ha propuesto desarrollar. Es a partir de este trabajo donde el estudiante puede desarrollar diálogos constructivos sobre las decisiones que dichos proyectos exigen.

En sus orígenes la democracia y el teatro están estrechamente relacionados; la *polis* griega necesitaba de legislaciones, que aunque en aquel entonces relativamente acordadas, al menos concertaban entre los hombres mayores, quienes recibían el nombre de ciudadanos, y aunque marginaban al resto de la sociedad dejaron, para la posteridad, la idea de que los pueblos se podían gobernar de acuerdo a la idea propia de sociedad con consensos que regularan su convivencia y sus autonomías; y el teatro necesitaba de acuerdos, como lo dejó relatado Aristóteles en su “Poética”: para que se desarrollaran acuerdos que condujeran a la complejidad del arte teatral, que va desde la creación dramatúrgica, hasta la puesta en escena frente a un público que iba a los espectáculos con un respeto ceremonial. Es a través del teatro que se codificaba la ética de los griegos, quienes al ver cómo los héroes trágicos caían, retornaban a sus casas purgados de los vicios que podían dañar al ciudadano y poner en peligro la razón de ser de la ciudad estado.

La autonomía es educable y transmisible como cualquier otro aspecto de la vida humana, y se puede entrenar al estudiante mediante experiencias reales en las que el respeto por sus acuerdos tiene consecuencias visibles para el individuo y su colectividad. Y qué mejor que el aprovechamiento del teatro con sus propuestas de creación colectiva para poder proyectarlos a una construcción del ser social y ciudadano. Para los griegos, el origen del universo no ocurrió cuando apareció la materia, sino cuando esta se organizó; es en la superación del caos en dónde radica el milagro de la creación. La idea es que nuestros estudiantes creen sus propios universos y tengan la satisfacción de construir proyectos en los que todos los miembros del grupo se hagan imprescindibles. Permitir al estudiante experiencias exitosas es educarlo para el desarrollo de su proyecto de vida, a superar la adversidad, y mantener relaciones colaborativas de construcción social y de cualificación ciudadana.

Las razones fundamentales del proyecto

La propuesta es aportar una experiencia de teatro verdadera y hasta sus últimas consecuencias, y para hacerlo hay que ponerse de acuerdo. Los estudiantes son aprendices de actores y como tal los respeto y trato; edoco sus cuerpos, voces, emo-

ciones, intelectos y memorias en procura de desarrollar un proyecto de creación escénica para participar en el festival de teatro institucional, exigiendo que cada miembro actúe. Los objetivos pretenden que el estudiante experimente la representación, previa preparación y entrenamiento actoral. Se trata de formarlo con la capacidad de superar adversidades, dispuesto para la eventualidad en la escena y su similitud con la existencia; concientizarlo sobre la interdependencia y la cooperación como estrategia para el logro de mejores resultados; en suma, lograr el aprecio y el respeto por el trabajo de los compañeros con miras a la conformación de un público que concurra espontáneamente a la oferta artística que se presente.

Mi intención será siempre descontextualizar al estudiante, ponerlo en lugares y tiempos fuera de la conformidad escolar y de la vida cotidiana. Las circunstancias que los condicionan les impiden salirse de los convencionalismos que conciben el mundo como una suerte signada por el destino; inamovibles que se constituyen en obstáculos para el desarrollo de las mujeres, la inclusión de minorías y de los sectores menos favorecidos. El contexto fomenta la indiferencia, el desarraigó y la compra indiscriminada de infinidad de cosas innecesarias, en una sociedad de consumo cuyo fin último es la reproducción del mercado insensible al devenir de los pueblos, de su crecimiento y de su sostenibilidad. Un mercado ajeno al bienestar de las personas, incluso proclive a promover la compra-venta del cuerpo visto como cosa, consumible, manoseable, manipulable, desecharable. La dictadura del contexto puede ser derrocada a través de estrategias pedagógicas que permitan tomar conciencia del propio ser, y que dispongan al cuerpo hacia la realización personal de quien lo habita y al desarrollo de su proyecto de vida.

Formar en metodologías enfocadas a proyectos y fomentar la solución de problemas concretos, reales, cercanos, es permitir un aprendizaje realmente significativo. Descontextualizar al estudiante es ubicarlo en situaciones ajenas que aunque incómodas y molestas enseñan a poner la cara, a pararse frente a los compañeros con propuestas asertivas, a ser valiente dentro del ámbito de lo público; es formarlos éticamente y permitir que su moral se fortalezca y se prepare para asumir responsabilidades y superar las condiciones de adversidad. Esto es difícil si no se propician experiencias exitosas a través de las cuales los niños y jóvenes se vayan educando, preparando, entrenando.

Romper convenciones retrógradas obliga a aprender a construir nuevas reglas de juego, acordadas, convenientes para todos, democráticas. El trazado del camino se inicia con el pie descalzo, atraviesa el cuerpo hasta llegar a los sueños que de no ser encauzados hacia propósitos elevados, corren el riesgo de que en contextos cotidianos se marchiten con el aire enrarecido de las asfixiantes realidades, cegados, sedados por la cultura televisiva, ahogados en la inestabilidad de

la juventud, y que terminen por huir en saltos suicidas a la vida autómata de los adultos. Entonces repetirán las rutinas que un día criticaron y quedarán en una espiral aburrida y torpe, incapaces de salirse de su propio circuito decadente.

Cuando el estudiante representa un personaje, se ubica frente a requerimientos particulares del estudio de la condición humana, de su acción, de su condición física, psicológica y social, hasta llegar al aspecto teatral en el que se conjugan los aprendizajes del intérprete. La comprensión del personaje y de su capacidad para armonizar el trabajo con los otros tiene el propósito de que el estudiante asuma su cuerpo como herramienta de interpretación y que de allí lo proyecte hacia la vida personal. Al preparar el cuerpo para la representación actoral, se le entrena y se reflexiona para la construcción de la vida propia. Esto es plantar el árbol de cada uno de los estudiantes, y para soñar el bosque, es importante que cada estudiante se cultive, en integración con sus compañeros; por eso se hace fundamental, la claridad de los acuerdos y de los proyectos que en conjunto han de desarrollar.

Los estudiantes exponen los conocimientos a través de aplicaciones en proyectos creativos; integran sus experiencias a contenidos del teatro, de otras asignaturas, y de la vida; están dispuestos a aprender de sí mismos y de las demás personas, a verse como mejores seres humanos; prestan atención a los detalles y sus productos se caracterizan por la calidad; aprehenden los valores propios del teatro como el estudio de la acción, el tratamiento de los conflictos como material de análisis y oportunidad para enriquecer la escena; pero fundamentalmente están dispuestos a aprender la manera de aprender por su cuenta, a descontextualizarse fácilmente de aquello que les es dañino, y la suma de todos estos aprendizajes los lleva a asimilar en su experiencia personal todo este bagaje. Se le ha entregado al estudiante el bien más preciado: el manejo consciente de sí mismo a través de su cuerpo, de sus emociones y de su vida. Al caminar descalzo por los senderos que le traza la vida, orientado por un proyecto que nadie más ha planeado, el estudiante declarará su propio grito libertario. Es lo que concibo como el sentido profundo de la educación del cuerpo expresivo a través del teatro. Esta es la preciosa oportunidad que he aprovechado.

Nos propusimos entonces crear ambientes de aprendizaje en los que el estudiante aproveche el arte teatral para el desarrollo de su expresividad a través de proyectos que apunten al desarrollo de propuestas escénicas apoyadas en consensos propuestos por ellos mismos. Esto supone comprender cuáles son los conceptos teóricos que se deben tener en cuenta para trabajar en equipo, las normas que los regulan y las responsabilidades que debe asumir cada uno de los integrantes.

En consecuencia, la meta fue desarrollar habilidades actorales mediante ejercicios de entrenamiento teatral, aprendidos en clase y practicados individual y grupalmente, sin perder de vista la integración de las experiencias de otras asignaturas y de la vida misma del estudiante. Nuestras conjeturas apuntaron a procurar, desde la experiencia teatral, la responsabilidad, la autonomía y la confianza del estudiante en sí mismo y en sus compañeros, mediante el respeto por los acuerdos. En esta perspectiva se puede fomentar la capacidad de aprender a aprender mediante la búsqueda de información para el desarrollo de proyectos, de acuerdos comunitarios y de técnicas artísticas como algo esencial en la condición humana.

Cómo lo hicimos

En el desarrollo consideramos estos aspectos:

- El análisis situacional de los grupos y de los estudiantes: particularmente con estudiantes de octavo que son los que inician su experiencia con el maestro de teatro. Los otros grupos aprovechan la experiencia de los anteriores cursos y el proceso es más rápido.
- La entrega de las metas de aprendizaje y de las rubricas de evaluación.
- La división de los cursos por equipos de trabajo, nombramiento de los líderes, de las tareas y la redacción del contrato social.
- La formulación de los dos proyectos de cada grupo: el creativo en donde el grupo inicia la búsqueda de la solución del problema que el maestro les ha entregado y el de aprender a aprender para compartir con los otros grupos.
- Cada grupo planea su trabajo, lo deposita en el grupo de Facebook, donde se socializa y se hacen los acuerdos. Puede ocurrir que los estudiantes necesiten una reunión extra para ensayar o ponerse de acuerdo sobre un asunto en particular; estas deben ocurrir dentro de la institución. Los estudiantes estudian el blog de teatro, abierto para resolver algunas inquietudes.
- La clase se divide en:

30 minutos de juego propuesto por el profesor de la asignatura.

40 minutos del proyecto de aprender a aprender en el que cada grupo cuenta con un tiempo de diez minutos para hacer de instructores de sus compañeros en expresión corporal, vocal, juego actoral y juegos de improvisación. De

esta experiencia los aprendices generan una calificación de sus instructores y estos a su vez evalúan la recepción de los aprendices. Los cambios de roles fomentan la concentración y el respeto por el saber del compañero.

30 minutos para el desarrollo del proyecto creativo.

15 minutos para evaluación y retroalimentación, en donde el curso completo hace diálogo reflexivo sobre el progreso del proyecto y se redefinen las tareas de la próxima semana.

Las calificaciones las ponen los estudiantes y es recurrente que algunos pidan al maestro planes de mejoramiento. Las explicaciones a los padres cuando se pierde, las dan los mismos estudiantes.

Cuando los estudiantes llegan a mi clase después del toque de la campana –aun la tenemos y funciona– lo primero que hacen es liberarse de las ataduras. Fueran zapatos, medias, pantalones, camisas, uniformes, morrales, libros, cuadernos y todo aquello que estorbe para la expresión. Una pantaloneta cómoda y cualquier camiseta son suficientes. Llegan a una clase particular, a un espacio vital en el que vivirán la experiencia de comunicarse a través de la única herramienta realmente propia: su cuerpo; la única regla que impone el maestro es la de no hacer daño a nadie.

El salón está reluciente, el cuidado del cuerpo se hace extensivo al entorno, a las cosas. Al fondo, bajo las sillas arrumadas, los chicos van guardando su ropa en medio de la algarabía, prueba de la disposición con que vienen. Hace frío, las niñas se quejan más que los muchachos, pero verme descalzo, los anima. En mi escuela de teatro recuerdo haber tomado siempre clases prácticas, descalzo. El pie, así, expuesto, es el punto de partida para la liberación del cuerpo en esta sociedad de consumo esclavizante que nos tiene solapadamente vestiditos, calzaditos. Al principio huele feo y duele, pero con la fuerza de la perseverancia y el ejemplo, la actitud y la higiene personal de los estudiantes se constituyen en su primer logro motivo de orgullo.

Las clases se desarrollan a partir del juego como estrategia para el desarrollo de sus competencias artísticas, personales y sociales. Es a través del juego en donde se evitan los discursos doctrinarios sobre el deber ser y se permite la experiencia real de la consecución de metas mediante el respeto escrupuloso de unos acuerdos mínimos. El juego permite evaluar de una manera amable las causas y las consecuencias de seguir las consignas, evidentes en los resultados.

Al iniciar los cursos que van desde octavo hasta once, se hace conocer a los estudiantes las metas que se pretenden de la asignatura y las rúbricas de evaluación. El curso se divide en cuatro grupos que tienen una doble función:

1. Desarrollar su proyecto de aprender a aprender para compartir con los compañeros de los otros equipos, pues no es recomendable que se aíslen del resto del curso. Por periodo cada grupo rotará por responsabilidades de expresión corporal, vocal, juegos de actuación e improvisación.
2. Desarrollar el proyecto creativo que tiene como propósito ser exhibido en el festival artístico institucional.

Para la actuación, parte de los fundamentos de la *mimesis* propuesta por Aristóteles en su Poética: desarrollo un estudio de modelos de personaje, lo que exige observación y análisis de comportamiento y actitud de objetos, animales y personas; de este estudio sale el material a imitar, insumo necesario para estructurar los personajes que se encarnarán en ellos. Busco la transformación de su persona de una manera autoconsciente, sopesada y autónoma, que los inicie en el dominio de su arte, su existencia, el autocontrol de su cuerpo, su inteligencia y sus emociones.

Eugenio Barba, en su teatro antropológico plantea que el ser humano, esclavo de su cuerpo, lo complace hasta su autodestrucción, el amo de su cuerpo lo domeña, hace que obedezca para que le permita el encuentro del sentido de su vida. Las condiciones externas limitan a las personas pero una actitud de tesón frente a esta hace la diferencia entre quienes superan la adversidad. Paralelamente los estudiantes proponen proyectos de trabajo que se desarrollarán a lo largo del año. Se planean actividades extra clase, obligando al programa a planteamientos generales con aplicaciones flexibles.

Actuar se puede hacer sin nada más que el mismo estudiante en esa búsqueda de un “teatro pobre” pero sagrado, propuesto por Jerzy Grotowski. No renunciamos a escenotecnias para los cuales mis estudiantes y sus familias vienen erradicando la pobreza mental y material; al contrario, más fomento la visión del recurso humano como el bien mayor. Nuestra producción se enriquece con calidades heterogéneas; el festival anual dura una semana e involucra a la comunidad.

Me apoyo en obras de Stanislavsky, de quien aprovecho la preparación de actores y creación de roles y personajes; del libro “Impro, improvisación y teatro”, de Keith Johnstone, el status, la espontaneidad, y el desarrollo de las habilidades narrativas; de Michael Chejov y su libro “Al actor” busco que los estudiantes naveguen con sus paisajes emotivos; por tratarse de una experiencia en condiciones similares a las de Patio Bonito, he trabajado “La Poética del oprimido”,

del brasiler Augusto Boal y los apuntes de la experiencia propia también se consultan.

El teatro infantil y juvenil debe ser un trabajo emotivo y razonado como ejercicio previo para el proyecto de vida; no formo actores, abro espacios para la experimentación actoral; si la obra no sale bien, no importa mucho, lo que cuenta es la experiencia vivida. Los códigos de honor los elaboran ellos, no me impongo, propongo pautas, remozo permanentemente las estrategias, renuevo mi confianza en ellos, permito otra oportunidad. Mantengo la rigurosidad, evito la indolencia, escucho atentamente, miro al estudiante a sus ojos, río con él. Sin humor y picante es complicado acercarse a la juventud.

El teatro es el arte del conflicto y cuando se comprende se constituye en una oportunidad que transforma el entorno y la existencia; estos están en las dramaturgias y se puede propiciar que los estudiantes elaboren analogías, que permitan otras perspectivas en el abordaje de la violencias cotidiana. El teatro ayuda a solucionar los problemas de la vida, permite reflexionar cómo abordarlos y la visión para no repetirlos. Los prejuicios y la hipocresía se constituyen en fuertes obstáculos. El cuerpo es limitado por tabúes que las familias imponen y que la sociedad y el colegio refuerzan. Los roles sociales son estáticos e injustos. En los rincones oscuros de la barriada los cuerpos de nuestros jóvenes son manoseados, usados como cosas, estropeados y desechados en paternidades tempranas, en la búsqueda de la satisfacción pasajera, incuestionada. Trabajar y poner los cuerpos en el espacio de lo público genera desconfianza, pero con ética y constancia vamos superando la dificultad.

Hacia un modelo pedagógico posible

Trabajo el modelo de aprendizaje significativo propuesto por Dee Fink, de la Universidad de Oklahoma, quien propone el desarrollo de metas de aprendizaje, un sistema evaluación frecuente, diferenciado y leal, y unas actividades de aprendizaje basados en la experiencia, todo sustentado en un fuerte análisis situacional. Dicho modelo centra la actividad educativa en el aprendizaje de los estudiantes. Las metas de aprendizaje se refieren a los conocimientos fundamentales, a sus aplicaciones, a la integración de los aprendizajes de las distintas asignaturas y con la vida misma del estudiante, la dimensión humana; el cuidado que es referido a la atención al detalle y a los valores propios que se aprenden de la asignatura y al finalizar las metas referidas a la capacidad de aprender a aprender que se debe estimular en cada ser humano y que le servirán en su vida futura.

La metodología proyectual propuesta por Bruno Munari, ha contribuido al desarrollo de proyectos que apuntan hacia la solución de problemas, sus definiciones, el análisis de sus elementos, la consecución de materiales y las distintas formas de experimentación hasta llegar a las posibles soluciones. Al tratarse de la asignatura de teatro, contamos con los libros de Constantín Stanislavsky, Michael Chejov, María Knevel Osipovna, Viola Spolin y otros.

El tiempo es escaso. Así que alguna parte de la creación se desarrolla con trabajo autónomo; creé un blog para que los estudiantes encuentren contenidos teóricos que apoyen la labor práctica. Desde el año pasado inicié el uso de Facebook, en la conformación de grupos, como lugar de encuentro y depositario de los materiales y recursos que los estudiantes aporten. También me sirve como herramienta de seguimiento de los proyectos y por supuesto me ha acercado mucho a los estudiantes con los que hemos acordado unas reglas de uso de manejo; la verdad lo hice con mucha prevención y prejuicio pero la verdad es que me ha resultado una herramienta altamente facilitadora, pues al ser el lugar más frecuentado por ellos, lo aprovecho para mis propósitos académicos.

Beneficiarios de la propuesta

Las clases de Teatro ocurren en la jornada de la tarde en el IEDIT Rodrigo de Triana, desde 1994. La mayoría de mis estudiantes de octavo a once, viven en Patio Bonito de Bogotá, en condiciones económicas difíciles; es recurrente la niñez trabajadora y en condición de desplazamiento. Del festival artístico escolar institucional, se benefician todos los estudiantes de la institución pues todo el colegio acude a la convocatoria y a la presentación de las obras que resultan de los proyectos. Desde el año de 1999 un grupo de estudiantes de todos los cursos propuso la creación del grupo de teatro en el cual se profundizara sobre la actuación y el teatro; trabajamos después de la jornada todos los días, de 6:30 a 7:30 de la noche. Los padres de familia apoyan los distintos proyectos y al ver los alcances, financian las producciones sin ningún problema. Las obras se han llevado al barrio y a otros lugares de Bogotá donde hemos sido invitados.

Los recursos

Desde los tiempos en que trabajaba con los estudiantes en la calle, hasta estos en los que contamos con un aula-teatro, he procurado que se relacionen con su cuerpo, voz, emociones y que esto se evidencie en la relación con el otro. El estudiante es el objeto y sujeto de nuestra clase. Apelo a documentos en los que se promueve el desarrollo de un fuerte entrenamiento corporal en búsqueda de

la extra cotidianidad; me apoyo en fundamentos técnicos con una perspectiva expresionista y de superación de las dificultades provocadas por la falta de disciplina física. Con ejercitación procuro que su voz sea clara, suficiente y expresiva, ya que en esta se evidencia la inhibición que impide la comunicación. Con los talleres de sensibilidad potencio la capacidad de sus sentidos, en la búsqueda del control de emociones y del desarrollo de estrategias que permitan superar bloqueos de la libre expresión.

Trabajo en el aula múltiple, que está adecuado como teatro, el cual es cuatro veces más grande que un aula normal de clase y que soporta el trabajo de estudiantes en movimiento permanente. El trabajo de clase lo financian los padres, y el del grupo de teatro, el colegio le asigna recursos, además hemos contado con lo que hemos ganado cuando el grupo ha sido premiado.

EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO:

PLANEAR	Se formula el proyecto de trabajo, con metas establecidas y sus rúbricas en el plan de estudios, se renuevan anualmente de acuerdo a los resultados del año anterior.
HACER	Se abordan las experiencias de aprendizaje directamente con los estudiantes en clase y se acompaña su trabajo autónomo según van documentándolo a través de las redes sociales.
VERIFICAR	Occurre al finalizar cada clase, lo que ponen en su grupo de <i>Facebook</i> y de las discusiones que entre ellos ocurre. También en el festival artístico institucional y por la participación en eventos por dentro y fuera de la institución. Hay maestros de otras asignaturas que aportan sugerencias sobre estrategias y materiales que se deben poner en escena.
ACTUAR	Una vez hechas las correcciones se ponen en práctica y se trabaja constantemente en el desarrollo de los proyectos. Se hacen acompañamientos y asesorías particulares. Se arbitran y se concilian los conflictos que se van dando en la relación que entre los estudiantes se establece.

Los logros

Lo ocurrido dentro del estudiante es intangible, pero hay transformación de las actitudes y respeto frente al teatro, el desempeño actoral y la representación escénica. Veo cómo el estudiante después de una función manifiesta el éxtasis

de la adrenalina que produce la prueba superada. En el festival ocurren menores incidentes de violencia. Los egresados aprendieron a controlar el pánico escénico y a mantenerse vinculados al colegio con el grupo de teatro.

En el bicentenario montamos “Las Convulsiones”, de Luis Vargas Tejada y llegamos al foro distrital. Fuimos premiados en el Festival Distrital de Artes 2010; nos invitan otros colegios y consolidamos el grupo. En 2011 volvimos a tener el mismo reconocimiento con el trabajo “Doce pasos para caer al abismo”, de Luis H. Espinel. En el 2012, hubo un periodo de reconstrucción del grupo, pues muchos estudiantes se graduaron y fueron convocados estudiantes de octavo y noveno. En el 2013 el profesor se enfermó y los mismos estudiantes y egresados continuaron el montaje de “Bang Bang estás muerto”; se presentaron con éxito en el festival artístico escolar del Distrito y la obra se sigue presentando; ellos han podido solos, lo cual muestra su grado de compromiso y autonomía. Este año se ha iniciado un nuevo montaje. La experiencia del éxito alcanzado genera confianza en el trabajo esforzado e invita a los grupos a constituirse en grupos de teatro. Hay egresados que han iniciado sus estudios de arte dramático y son competitivos en este ámbito.

El espíritu colaborativo crece, el sentido de pertenencia es evidente y los conflictos entre estudiantes es menos recurrente que en las otras jornadas. A través de los montajes los estudiantes se ven obligados a comprender lo que dicen los textos para poder interpretarlos y eso ha ampliado sus competencias lectoras.

Documentación

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

http://www.youtube.com/user/fae2011sed#p/a/0B4B94376A093796/0/9sdAtjE_nR0

http://www.festivalartisticoescolar.org/index.php?option=com_content&view=article&id=123&Itemid=15

http://www.festivalartisticoescolar.org/index.php?option=com_content&view=article&id=446&Itemid=446

http://www.festivalartisticoescolar.org/templates/bj_venus/libro_final_FAE2.pdf

<http://www.youtube.com/watch?v=Bvi0a5wDFoc>

<http://www.youtube.com/watch?v=WCEoNcwSbjg>

<http://www.youtube.com/watch?v=tl6GSx6WMI0>

<http://www.youtube.com/watch?v=JK4dDl8l4L4&feature=relmf>
<https://www.facebook.com/groups/280799995373736/>
<https://www.facebook.com/groups/464185900303854/>
<http://historiadelterrumbosque.blogspot.com/>)

Conclusiones

Lo fundamental es que el teatro forma parte de la vida cotidiana de la institución en la jornada de la tarde; eso es un avance social significativo. Para los estudiantes no es ninguna novedad ir a teatro y el aprecio de ellos como público es de tal respeto que los maestros se pueden sentar tranquilos a apreciar las obras con ellos sin necesidad de disciplinar, lo que sorprende a muchos grupos que nos visitan pues su nivel de atención es satisfactorio y sus trabajos generan orgullo y empoderamiento. El teatro nos ha mostrado el camino de cómo a través de su arte, se puede al mismo tiempo construir sociedad y ciudadanos responsables consigo mismos y con su entorno.

Cada año el ambiente festivo transforma el colegio e involucra a padres de familia, verdaderos mecenas. El profesor también se cuestiona si su actitud es de búsqueda constante, si lo que está haciendo será lo mejor, evita repetir el programa mecánicamente, y entonces las condiciones cambian; se obliga al desarrollo de su vida artística, y la actitud se extiende a la pedagogía. Tiene la fortuna de depositar a sus discípulos un saber ancestral no obsolescente que se extingue y renueva a diario. Aprende a optimizar el tiempo, a evitar dogmatismos, a enfocarse en la acción, a recrear emotividades, a ejercer la seducción pedagógica y a practicarla mediante el ejemplo, a ser riguroso sin violencia, a mostrarles su producción artística. Nos preguntamos por qué las escuelas públicas carecen del teatro institucional y de maestros escénicos, por qué no aprovecharlo como herramienta temprana, inclusiva y de convivencia, por qué no se socializan las experiencias y se propende por la búsqueda de un ser maestro-artista en conjunción con sus estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Fink, L. D. (2003). *Una guía auto-Dirigida al diseño de cursos para el aprendizaje significativo*. San Francisco: Jossey-Bass, Universidad de Oklahoma.
- Jonstone, K. (1979). *Impro*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Knebel, M. O. (2013). *El último estanislavsky*. Madrid: Editorial Fundamentos.

- Munari, B. (2004). *¿Cómo nacen los objetos?* Barcelona: Gustavo Gili.
- Spolin, V. (1986). *Juegos de teatro para el salón de clases*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Stanislavsky, C. (1995). *Un actor se prepara*. México: Constancia, Ed., & D. d. Cervantes.

Tercer Premio

Meterse en el cuento

Experiencia educativa de imaginación ciudadana y gestión editorial
HERNANDO MARTÍNEZ NIÑO

¿Qué es Meterse en el cuento?

Meterse en el cuento es una experiencia de activación de la lectura y la escritura impulsada desde la Biblioteca escolar del *Colegio Distrital Nueva Esperanza* en la Localidad de Usme. Se ha consolidado hasta ser un proyecto de colección editorial que pretende, desde una plataforma pedagógica, crear una colección de libros hechos **por** y **para** niños, con el acompañamiento de profesionales del ramo editorial y del área de lenguaje. *Meterse en el cuento* es una experiencia del Colegio Nueva Esperanza desarrollada colectivamente: el profesional bibliotecario está a cargo de la dirección del proyecto, los profesores del área del lenguaje acompañan y disponen el espacio para la fase creativa de la experiencia y desde la dirección del colegio nos encargamos de la dirección ejecutiva del proyecto, esto es, promover la realización de la obra desde la gestión escolar y el apoyo financiero.

El Colegio Nueva Esperanza se localiza en *La Flora*, localidad de Usme, está ubicado a los pies del Páramo de *Cruz Verde*, vecinos cercanos del cerro *Entre nubes*, en el extremo sur oriental de la antigua vía al Llano. Los estudiantes son en su mayoría vecinos del barrio, por ello el Proyecto Educativo Institucional

del colegio se ha enfocado a acercar al estudiante a su realidad territorial para otorgarle herramientas de transformación. *Meterse en el cuento* nace en este nicho, pretende brindar a los estudiantes un espacio de reconocimiento de su territorialidad, su patrimonio oral y su enorme riqueza creativa. A través de este proyecto pretendemos fortalecer un espacio de creación donde los niños asuman su realidad desde la imaginación creadora, revisitar y reconocer su entorno desde la posibilidad de ser autores del mismo y tener identidad con el territorio. El lenguaje, la literatura y el libro se presentan aquí como una dimensión próxima a los deseos y posibilidades de los estudiantes: libros que les pertenecen, no por haberlos comprado, sino porque brotaron de sus manos, son sus sueños allí plasmados y la ocasión de hacer valer su expresividad, de oír y ser escuchado, de aprender en medio de un proceso creativo y de pensar a los adultos como acompañantes y soporte en el proceso de la formación de su personalidad.

Hasta el momento hemos consolidado apenas el primer volumen de la colección *Anabel & La Cascada*, escrito e ilustrado por niños del grado sexto del Colegio Nueva Esperanza. Durante el año 2012 se realizó el proceso de escritura e ilustración, en 2013 realizamos la edición, colorización y diagramación del libro; a finales de este mismo año realizamos la impresión de este primer volumen. Se imprimieron 350 ejemplares, de aproximadamente 50 hojas, en un formato de 20 x 20 cm, a todo color. Algunos de estos ejemplares se entregaron a directivos docentes de la localidad, pues el ánimo es llevar la experiencia a otras instituciones de la localidad y la ciudad, pero la mayoría de los ejemplares esperan algunos trámites legales para ser distribuidos en bibliotecas públicas y escolares de la ciudad. Planeamos durante 2014 poder sacar adelante otros procesos de creación y así completar nuevos títulos de la colección.

¿Por qué Meterse en el cuento?

“La disyuntiva es grave: o la escuela y las políticas de fomento posibilitan un aprendizaje integral de los modos de leer y escribir en la sociedad de la información o estarán siendo responsables de que la exclusión social crezca y se profundice en nuestros países”¹

J. M. Barbero

¿Qué necesitan aprender nuestros niños? ¿Cuántas herramientas perdurarán en la sociedad futura? La innovación educativa busca, no sólo sofisticar o simplificar las estrategias de aprendizaje, sino que está destinada a anticiparse. Formar infantes es la posibilidad de plantar semillas hacia el porvenir, preparar la socie-

dad venidera, dotar de capacidades al ciudadano del futuro para que esta vez sí, tengan la posibilidad de elegir.

Los niños del Colegio Nueva Esperanza tienen la necesidad de acercarse a un mundo que está lejos de ellos. Aunque el territorio se halle entre los márgenes de Bogotá, la urbe más grande de Colombia, su realidad es distante a muchos privilegios de la ciudad moderna, y también de algunos de sus espejismos. Tenemos entonces la oportunidad de brindar experiencias educativas donde los niños usen su imaginación y verifiquen su derecho a la palabra, a contar y ser tenido en cuenta; aprovechamos el acercamiento a los libros para que las personas –más allá de la ciudadanía que invoquen– transformen su realidad, capitalicen acciones concretas para que su versión del mundo sea escuchada y legitimada, de un modo poético.

Confiamos en que crear un libro, dibujar y escribir su historia, asistir a los extensos plazos de la aventura editorial, y entregarlo a otros lectores y escritores convoca en los estudiantes una gran experiencia de vida. Una oportunidad para decantar y esculpir un mensaje que surcará la realidad, una obra que los sobre pasa en alcance y perdurabilidad.

Es hacerlos conscientes de sus posibilidades comunicativas, de la responsabilidad social de ser escuchado y de la importancia de templar el acento y decir bien lo que se va a decir. Creemos que éste es el deber de la educación, desarrollar ciudadanos con capacidades para cambiar el curso de los acontecimientos, seguros de la validez de su diferencia y enterados de que pueden ser autores de su propia realidad.

El desafío pedagógico

Ser ciudadanos de la era digital nos otorga condiciones y necesidades particulares para habitar el mundo. Comparable a la revolución cultural de la imprenta del siglo XV, la popularización del Internet en el siglo XXI ha transformado los modos de conocer, ejercer ciudadanía y de asumirse en el mundo. Lentamente, los consumidores de contenidos han devenido en productores. Esta situación presenta infinitas potencialidades –e infinitas amenazas– que representan un desafío para los educadores de las nuevas generaciones. El sistema educativo fue, en muchos sentidos, incapaz de formar consumidores razonables, ahora tiene la responsabilidad de entrenar productores responsables.

Meterse en el cuento pretende ser un espacio de formación de nuevos públicos, lectores posicionados que se acercan al libro como consumidores preparados

para ser agentes productores, lectores cercanos a la posibilidad de crear y llevar hasta otros su relato del mundo. Estudiantes-ciudadanos con más herramientas para interpretar y transformar el mundo que habitan.

Meterse en el cuento es un espacio de diálogo entre adultos expertos y niños en proceso de formación, de ahí su pertinencia pedagógica; busca formar a los niños como agentes artísticos, brindar experiencias de creación que superen la lúdica aislada y potencien la fuerza emancipadora de la expresión artística. En palabras de Gianni Rodari “No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo”. La metodología tiene su novedad en ser un lugar de reflexión y de encuentro entre los adultos productores de literatura infantil y a quienes va dirigida. A través del intercambio de saberes tiene lugar una experiencia de creación colectiva que sin duda resultará inolvidable para los niños y enriquecedora para los adultos. Confiamos en que las experiencias de formación artística temprana son significativas para los estudiantes, no para que todos sean artistas sino para que en el futuro puedan responder con creatividad a sus exigencias, ya sean emocionales, académicas o laborales.

Meterse en el cuento es una experiencia pedagógica pertinente por ofrecer a los chicos un espacio de formación temprana con productos materiales concretos, pues se valora el saber y la habilidad del adulto, tanto como la del pequeño. Además, es un emprendimiento editorial novedoso, pues pretende formar públicos que valoren el libro como objeto dado, pero que sean capaces de posicionarse como productores legítimos en el proceso de la circulación editorial; es decir, niños y escuelas productores de contenido. Si las bibliotecas reciben a los niños como autores y ponen sus obras en circulación con respeto y cuidado, los niños serán usuarios más afectuosos y comprensivos del valor del tesoro que guarda la biblioteca.

Meterse en el cuento pretende generar el desarrollo cultural y a través de procesos de formación brindarle la oportunidad de empoderarse de su palabra y del relato que hacen de sí mismos; educa una suerte de imaginación social, donde los agentes desde su infancia entran con la narración de su identidad. Meterse en el cuento valida la voz de los autores niños; las historias que ellos cuentan (y escriben) son escuchadas y tenidas en cuenta, elevadas al estatus de obra artística, para ellos y otros lectores. Aquí, contar tiene implicaciones pedagógicas. Nos valemos de la orientación lingüística del profesor Jesús Martín Barbero, quien señala la polisemia del verbo contar: en el idioma castellano contar se refiere, por supuesto, al acto de calcular las unidades de una cosa; al tiempo, refiere la posibilidad de relatar un suceso o historia; pero en su acepción más bella contar es incluir a alguien, tener presente su importancia, y sobre todo tenerle confianza como parte de algo: cuento contigo, tu palabra cuenta.

Esta experiencia posiciona a los niños como interlocutores válidos en el ámbito de la escritura, les brinda la posibilidad de asumir la literatura y el formato libro, no como meros consumidores o lectores sino que, como autores e ilustradores, tengan la posibilidad de soñar y hacer realidad los productos de su imaginación. *Meterse en el cuento* además vincula a los distintos agentes de la comunidad educativa alrededor de la producción de una obra de arte: los niños como autores, los docentes como acompañantes y cualificadores del proceso, los directivos como gestores del proyecto editorial y la institucionalidad como el soporte financiero para que el producto de los niños se materialice en un objeto real, con el que compañeros suyos, cercanos y lejanos, se aproximen al mundo de los libros.

Meterse en el cuento, en resumen, adopta las orientaciones de la CERLALC (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe)².

1. En primer lugar, busca superar las prácticas de la lectura, propuestas tradicionalmente por la escuela y propiciadas por las instituciones de fomento, que limitan la lectura a un ejercicio escolar –desvinculado de la vida y la cultura cotidianas–, y a una lectura/consumo ligada al mero entretenimiento uniformador y frívolo. Paulo Freire avizorando hace cincuenta años esa esquizofrenia social insertó su “alfabetización de adultos” en una propuesta completamente distinta, aquella en la que se aprende a leer para contar la propia historia, pues sólo entonces la vida de los excluidos entrará a contar, es decir, a ser tenida en cuenta por los otros, los que dominan y gobiernan.
2. Enmarca el aprendizaje y la práctica de la escritura como un ejercicio ciudadano, más allá de un ‘ejercicio escolar’, pues la escritura que promueve está situada en un hoy –un hoy marcado por la sociedad de la información y su entorno virtual– que refuerza la capacidad de ejercer el derecho a la palabra.
3. Rompe con el paradigma de ‘Los libros sólo se leen’ para permitirle a los estudiantes hacerse cargo de su escritura y a la vez ser **autores** y en ese sentido construir la autoridad sobre el diseño de sus propias vidas, la validez de su palabra y el tamaño de sus sueños.

Meterse en el cuento posiciona a los niños como interlocutores válidos en el ámbito de la escritura, les brinda la posibilidad de que su relación con la literatura y el formato libro no sea la de meros consumidores o lectores, sino que como autores e ilustradores tengan la posibilidad de soñar y hacer realidad los productos de su imaginación. *Meterse en el cuento*, además, vincula a los distintos agentes de la comunidad educativa alrededor de la producción de una obra de arte: los niños como autores, los docentes como acompañantes y cualificadores del proceso, los directivos como gestores del proyecto editorial y la

institucionalidad como el soporte financiero para que el producto de los niños se materialice en un objeto real, con el que compañeros suyos, cercanos y lejanos, se aproximen al mundo de los libros.

Así entonces, nos propusimos promover un canal editorial, que impulse la colección de libros hechos por y para niños y otras publicaciones, donde el libro como obra artística y comunicativa sea una pieza que transforme la realidad, una forma de re-construir la vida desde la ficción. Esta iniciativa garantiza el desarrollo de capacidades de lectura y escritura emancipadoras, para que los sujetos aprehendan su cultura cotidiana, sus alfabetos, la palabra de sus ancestros y sus saberes.

Los desarrollos

Los estudiantes participan en un proceso de formación acompañados por sus profesores y eventualmente con sus padres y profesionales del ramo editorial (escritores e ilustradores), quienes los guían en el proceso de escritura de cuentos o narraciones, que revisitan su experiencia cotidiana y la potencian con la fuerza de la imaginación. El proceso da lugar a narraciones e ilustraciones que según su calidad y creatividad son seleccionados para conformar el volumen final.

Vale señalar un principio metodológico importante: en *Meterse en el cuento* la deriva creativa es contemplada como una investigación de orden abductivo, donde se siembran determinados límites de campo, pero el producto no se induce, ni se deduce. No está determinado de antemano que los productos van ser tales o cuales, por supuesto tampoco se sabe cuántos. El formato, tamaño, e incluso el tema, son descubiertos durante el proceso. Quienes participan y quienes dirigimos el proyecto, descubrimos mediante su implementación, las vías y las voces para hallar su expresividad. Forma y contenido de la obra se retroalimentan y moldean conforme van surgiendo. Se avanza sobre terrenos blandos –y en ese orden peligrosos–, pero no se teme a la incertidumbre, que se contempla como materia vital y obligatoria en el proceso creativo.

Módulos de trabajo

La creación del libro es el producto de seis módulos de trabajo, cada uno con sus tiempos y sus objetivos particulares: exploración y acercamiento, ilustración y dibujo, escritura y reescritura, producción editorial, impresión, distribución y divulgación:

1. Exploración y acercamiento

Nos reunimos con los grupos de trabajo con el fin de establecer los antecedentes, intereses y gustos de los autores de la obra. El objetivo primordial en esta etapa es descubrir el territorio como cantera de la imaginación.

Actividades:

- Biografía lectora de los participantes
- Cartografías imaginadas del territorio
- Tema general de trabajo
- Estructura de una narración

2. Ilustración y dibujo

Diseño y creación de personajes, identidad gráfica, creación a través del dibujo. (Este módulo cuenta con sesiones de trabajo con dibujantes e ilustradores profesionales de literatura infantil).

3. Escritura y reescritura

Trabajo de escritura y corrección sobre los textos producidos durante el taller. Profundización de temáticas, exploración de asuntos, etc. (Este módulo cuenta sesiones de trabajo con escritores de literatura infantil).

4. Producción editorial

Bajo la asesoría de un profesional en diseño gráfico, ilustración y diagramación; el producto de los talleres se transforma en un solo libro con identidad gráfica propia (3 meses).

5. Impresión y coordinación editorial

Se lleva el producto a la imprenta y allí se transforma en libro según las elecciones del equipo editorial.

6. Distribución y divulgación

Realizamos presentaciones públicas del libro donde los estudiantes relatan su experiencia y se comparte con otros lectores el producto terminado.

Beneficiarios

La población destinataria del proyecto son los alumnos del grado sexto. En la transición que se da entre la primaria y el bachillerato, los estudiantes se desencantan de la biblioteca escolar; por ello consideramos pertinente este momento para sellar la emoción por el espacio de la biblioteca y por el objeto libro. Sin embargo, planeamos desarrollar la experiencia en otras poblaciones, con el propósito de foguear el proyecto y hacer nuevos descubrimientos.

Estrategias y actividades

Lectura en voz alta: acercamiento a los textos desde la lectura guiada y compartida. Libros de distinta índole con énfasis en el cuento escrito y narrado gráficamente. Fundamentación sobre cómo funciona el libro-álbum.

Visitas al territorio: el reconocimiento de la riqueza territorial hace parte del proceso creativo, lo alimenta y lo orienta.

Talleres de escritura creativa: los estudiantes dan forma a sus primeros relatos con los que navegarán durante el proceso.

Lectura pública de los textos escritos por los estudiantes: así como se leen los autores canónicos y se analizan los libros como objetos, se leen públicamente los textos de los participantes y se opina sobre ellos.

Lectura correctiva de los productos: los estudiantes y el equipo de acompañamiento constituyen el equipo de corrección y evaluación de los textos producidos. Se seleccionan los más apropiados.

Fundamentación en narración gráfica: talleres sobre las posibilidades y exigencias narrativas del dibujo y la gramática de los libros ilustrados.

Diseño del libro como proyecto gráfico narrativo

Puesta en marcha del diseño: dibujo de escenas, elección y diseño de personajes, tamaño y forma de las ilustraciones. Reescritura del texto.

Diagramación y colorización

Impresión y distribución

Recursos

Recursos de distinta índole son utilizados durante la implementación de la experiencia educativa. Hablaremos de dos grandes grupos: recursos pedagógicos y gestión cultural. En el grupo de los recursos pedagógicos utilizamos el moderno adminículo llamado libro, que con sus apenas 4.000 años de historia sigue sorprendiendo y cautivando a los lectores. Con algunos libros ilustrados, utilizamos sus versiones digitales proyectadas sobre una pantalla gigante para acercar a los numerosos estudiantes a la experiencia de las narraciones. Este recurso ha permitido compartir la lectura en voz alta sin las limitaciones del tamaño de los libros.

Una de las características fundamentales del proyecto es que su vida depende, no de la creatividad y la riqueza de los relatos, sino de la fuerza de la gestión cultural que implica sacarlo adelante. Los niños casi siempre producirán objetos apreciables, pero la dificultad mayor es conseguir fuentes de financiación. Desde la rectoría de la institución nos hemos comprometido con la continuidad de este proyecto e impulsarlo desde nuestras posibilidades financieras; hacemos los mayores esfuerzos para que desde la gestión escolar obtengamos los recursos necesarios para mantener a flote la embarcación, porque es costoso editar libros, pero la satisfacción por su impacto nos compromete.

Evaluación y seguimiento

Este es quizá el ámbito más débil del desarrollo de nuestro proyecto. Los estudiantes participantes de la experiencia son los protagonistas en cada paso en la construcción de su obra, verifican la ejecución y avalan los diseños finales. Son ellos quienes realizan las presentaciones públicas del libro. Sin embargo, más allá de la divulgación de su obra, *Meterse en el cuento* no tiene aún la posibilidad de hacer seguimiento a las nuevas necesidades y descubrimientos creativos de los participantes.

Desde 2013 tenemos inscrito el proyecto en el Programa INCITAR promovido por la Secretaría de Educación. El facilitador del proyecto es uno de los autores del primer volumen de la colección. Planeamos que si se obtienen recursos a través de este programa, editaremos un volumen con los mismos autores del primer volumen. Esta sería una oportunidad valiosísima para evaluar los avances de los participantes en el desarrollo de sus capacidades y en el impacto del proyecto en el desarrollo de las capacidades de lectura y escritura.

Indicadores de logro

Hemos tenido varios escenarios de presentación pública del libro. En noviembre de 2013 presentamos el libro en la premiación del concurso de cuento ‘Leer y descubrir a Bogotá’ organizado por la SED. La experiencia fue recibida con mucho entusiasmo entre los niños autores participantes del concurso, entre docentes, bibliotecarios y directivos quienes han apreciado las potencialidades del proyecto. En general hemos sentido muy buena recepción de la iniciativa, todos se entusiasman mucho aunque casi nadie se pronuncia sobre la financiación.

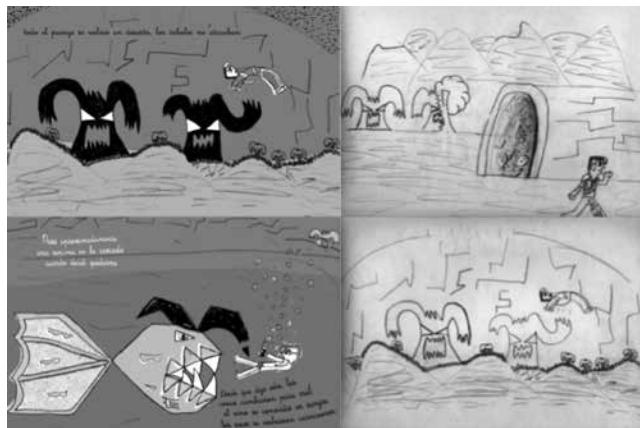
Ahora bien, el mayor indicador de logro de los resultados de *Meterse en el cuento* ha sido el trabajo en el aula con el libro impreso. Desde la biblioteca escolar hemos realizado sesiones de presentación y lectura del material con los alumnos de la institución. Gracias seguramente a la cercanía que establece el texto con los estudiantes, por haber sido hecho en la institución por compañeros suyos, el acercamiento al libro es profundo, la lectura de imágenes y del texto es detallada y cuidadosa. Esta reacción de los estudiantes ante la obra es para nosotros un indicador de éxito de la experiencia. En definitiva acercamos a nuestros estudiantes al formato libro, a la biblioteca y a la posibilidad de expresión de sus compañeros.

Las capacidades ciudadanas son más difíciles de medir. Hay una franca dificultad para crear indicadores que señalen el empoderamiento de los jóvenes sobre su vida y su palabra. Sin embargo, la experiencia nos indica que estas experiencias son definitivas en la formación de los nuevos ciudadanos y esperamos que en



Durante el proceso de ilustración, 2012

el futuro estén mejor posicionados ante el tremendo bombardeo de información del que son sujetos día a día.



Del dibujo en crudo a la pieza editorial. Diseño a cargo de Daniela Gallego, 2013

Documentación

Contamos con fotografías y otras evidencias arrojadas durante el desarrollo de la experiencia. Pero consideramos que el mejor testimonio de nuestro trabajo es el producto que hemos dado a la luz.

En el enlace, las personas interesadas podrán apreciar la versión digital del libro. Por ser un formato de cara y cruz –con dos portadas opuestas– les mostramos las dos posibilidades de lectura del libro: <http://es.calameo.com/read/0014672307157059a5c0f> <http://es.calameo.com/read/001467230dd32aa1ebfae>

Por supuesto, no reemplaza la experiencia del libro real en olor, forma y textura.

Conclusiones

Más que conclusiones o metas, el desarrollo de *Meterse en el cuento* nos ha puesto sobre peldaños muy interesantes en nuestra reflexión sobre los procesos pedagógicos y la pertinencia educativa. Las conclusiones a las que hemos llegado son en su mayoría de orden metodológico. Esto quiere decir que el desarrollo de la experiencia nos ha llevado a fortalecer, y descubrir en algunos casos, ciertas ventajas y limitaciones de la metodología que hemos diseñado e implementado. Señalaremos una serie de cualidades de nuestra experiencia, que a nuestro juicio la hacen sobresaliente y notable.

En primer lugar, la metodología logra expandir la experiencia educativa más allá del aula, desde la biblioteca escolar se catapulta la expresividad de los niños

en un proceso, al mismo tiempo, educativo y político. Se educa en el oficio ciudadano de imaginar y narrar la propia identidad. Hace realidad el propósito transdisciplinar de la escuela; *Meterse en el Cuento* une a los agentes de la comunidad escolar alrededor de la producción de una obra de arte que representa la expresividad y el derecho a la palabra, tanto de los estudiantes, como de la comunidad escolar en general. Promueve la potencia emisora de la escuela, posicionándola como interlocutora legítima en el circuito editorial.

Finalmente hacemos un llamado a reconocer Meterse en el cuento como experiencia innovadora, en tanto cuestiona las estrategias tradicionales de la educación, busca alternativas novedosas para transformar y expandir el modelo educativo; y busca difuminar las compactas fronteras de lo educativo; en palabras de Germán Rey “utiliza la cultura como bisagra entre la escuela y la sociedad, como una conexión entre la educación y los problemas de la comunidad” .

Referencias bibliográficas

- Bedoya, N. (2011). *Desarrollo de pensamiento creativo en contextos de marginalidad*. En Educación Filosófica y creatividad. Bogotá: Revista Magisterio N° 48. Enero-febrero.
- Cubillos, J. (2011). *Actitud Filosófica en Comunidad de indagación*. En Educación Filosófica y creatividad. Bogotá: Revista Magisterio N° 48. Enero-febrero.
- Florían, S. (1998). *Estrategias para implementar la creatividad*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jaramillo, J. (1998). *Pedagogía de la escritura creadora*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Matinelli, A. (2010). *Cultura y desarrollo: un compromiso para la libertad y el bienestar*. Varios autores. Martinell Alfons (coord.). Madrid: Editorial Siglo XXI y Fundación Carolina. Disponible en:http://books.google.com.co/books?id=vZaPkSft4CIC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Olarieta, B. F. (2011). *Arte, pensamiento e infancia*. En Educación Filosófica y creatividad. Bogotá: Revista Magisterio N° 48. Enero-febrero.
- Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía*. Bogotá: Panamericana Editorial.

Rojas, V. A. (2011). Creatividad en Contextos de marginalidad ¿Sueño o realidad? En Educación Filosófica y creatividad. Bogotá: *Revista Magisterio N° 48*. Enero febrero.

Secretaría de Educación Distrital. (2008). *Plan Sectorial de educación 2008-2012*. Bogotá: Alcaldía Mayor

SED. (2011). *Experiencias artísticas que transforman contextos en los colegios de Bogotá*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Cibergrafía

García Márquez, G. *Manual para ser un niño*. Disponible en portal www.ciudadseva.com, <http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/opin/ggm3.htm>

<http://www.cerlalc.org/>

http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/biblioteca/lectura_y_desarrollo.pdf

Notas

1. Ver Barbero. ‘Desarrollo y Cultura o la globalización desde abajo’ en Cultura y desarrollo: un compromiso para la libertad y el bienestar. Varios autores. Martinell Alfons (coord.). Editorial Siglo XXI y Fundación Carolina. Madrid. 2010. Disponible en http://books.google.com.co/books?id=vZaPkSft4CIC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
2. Ver. http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/biblioteca/lectura_y_desarrollo.pdf

Cuarto Premio

Proyecto de Comunicación y Ciudadanía

HENRY MERCHÁN CORREDOR

Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del subdesarrollo, no socializan los medios de producción y de cambio, no expropián las cuevas de Alí Babá. Pero quizás desencadenen la alegría de hacer, y la traduzcan en actos. Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable.

EDUARDO GALEANO
(2006)

El proyecto de comunicación y ciudadanía es principalmente una experiencia significativa en la que el estudiante tiene la posibilidad de participar activamente en el estudio de situaciones propias del entorno tanto escolar como social, para el desarrollo de actividades y espacios de expresión; es una apuesta por abrir canales de diálogo entre los estudiantes y generar procesos de liderazgo mediante la promoción del ejercicio de la ciudadanía, entendida esta como “la condición política que nos permite participar en la definición de nuestro propio destino, y que bien se acata o bien se ejerce” (Ruiz & Chaux, 2005, p. 15). Se trata entonces de acercar a los jóvenes al estudio y reconocimiento de una realidad colectiva y unas dinámicas que los afectan positiva o negativamente, a través de la producción de textos escritos y/o audiovisuales que se plantean como lugar de encuentro

o desencuentro de ideas y opiniones, con el fin de incentivar la apropiación del concepto de ciudadanía a través de su ejercicio práctico, consciente y colectivo.

Para el desarrollo de esta iniciativa es fundamental la consolidación y continua formación de un grupo base de estudiantes que se asuman como líderes y gestores de un proyecto propio, con el fin de sacar adelante una publicación o un video dirigido a la comunidad educativa en general, pero en especial a los jóvenes por ser sus interlocutores más próximos.

Este grupo gestor participa de un proceso de formación que aborda al análisis crítico de la realidad, mediante el desarrollo de habilidades comunicativas y artísticas (escritura, fotografía y dibujo), cuya dinámica incluye la exploración de espacios alternativos de aprendizaje en salidas y encuentro con nuevas experiencias; todo esto con el fin de brindar herramientas que amplíen la lectura y comprensión de los fenómenos que les rodean, así como generar ideas y escenarios de posibilidad en los que se consideren agentes de transformación más que espectadores.

El contenido de los textos representa el pensamiento de los jóvenes con respecto a temáticas de variada índole, en cuyo abordaje se imprimen los sentidos otorgados a la realidad que les permean. Estos son construidos a través de algunos géneros literarios o periodísticos (entrevista, crónica, narrativa y texto libre), que luego de ser objeto de estudio y análisis, tanto individual como colectivo, son publicados y entregados para la lectura a la comunidad educativa, siendo objeto de discusión en aulas y corredores, así como en los hogares de quienes muestran mayor interés en el trabajo de sus compañeros. En esta dinámica se amplía la invitación a expresarnos, escucharnos, leernos, entendernos y actuar juntos.

La premisa de este proyecto es la ciudadanía se asume, se escribe, se ejerce; y entendiendo estos conceptos desde una perspectiva amplia e incluyente, es importante reconocer que la ciudadanía implica sentirse parte de algo en un todo como beneficiario y responsable. Escribirla implica comprenderla, planteando ideas sobre la realidad mediante las múltiples formas de expresión pacífica y coherente; ejercerla, por su parte, significa participar mediante propuestas y acciones en la construcción de una sociedad justa y democrática fomentando “el debate público sobre los asuntos que afectan los intereses vitales de los actores en la escuela” (Ruiz & Chaux, 2005, p. 24).

En términos prácticos el fuerte del Proyecto de Comunicación y Ciudadanía (PCC) tiene que ver con la producción escrita por jóvenes, y esto obedece a dos propósitos esenciales: por un lado, se quiere invitar a los jóvenes a leerse,

a encontrarse en los textos de sus pares y en corresponsabilidad a escribir y expresarse; por otro lado, la experiencia de escribir busca ampliar la perspectiva desde la que se lee el mundo, invitar a saltar los límites del aula y de la lecto-escritura académica en función de resultados mesurables, pues como lo plantea Manuel Prada “el ejercicio de la escritura implica una apropiación del mundo, que tiene como objeto comprender las propias prácticas, hallar sus sentidos, encontrar explicaciones más fundamentadas sobre lo que acontece en la escuela, en el aula, en la vida” (2008, p. 27). En últimas la escritura es un ejercicio íntimo de reflexión y construcción de ideas en el que hacemos recreación significativa del mundo que nos configura, esperando proyectarse al otro o simplemente plasmar una manera de interpretar los sentidos de la vida misma.

Razón de ser y actuar

Históricamente la educación se ha transformado en el vehículo *per se* para alcanzar ideales sociales como el progreso y la equidad; por tanto, sobre la escuela descansa el peso de la construcción de una sociedad enmarcada en la igualdad, la justicia y la realización personal, reconocida como el lugar de encuentro entre conocimiento y desarrollo desde la niñez. Es esta situación la que le ha conducido a trabajar por compilar, editar, digerir, crear y recrear una serie contenidos y actividades que para el grueso de la sociedad representan facilitadores para la consecución de objetivos comunes.

A través del tiempo la repetición de algunas fórmulas y el desarrollo reiterativo y usualmente no reflexivo de actividades, mecanismos y metodologías se ha consolidado en muchos casos como el “quehacer” del proceso de enseñanza-aprendizaje; así, por ejemplo, actividades como la elección del personero, los representantes y los comités parecen ser la encarnación de la democracia; el periódico escolar (muchas veces centrado en lo institucional), las izadas de bandera más las reuniones de padres materializan la comunicación; los desfiles, las marchas deportivas y el día de la familia entre otros, representan parte de la cultura, la convivencia, la participación y lo comunitario en el ámbito de la escuela.

Evidentemente estas relaciones existen; sin embargo, es cada vez más frecuente su desarrollo inconexo con un proyecto institucional conjugado con el de sociedad; así pues, la democracia y la ciudadanía se desdibujan, legitimando una visión instrumentalista y momentánea de la participación y el ejercicio político que desde la escuela se proyecta a la sociedad. Estas actividades se han transformado en muestras del trabajo escolar, necesarias para dar a conocer una labor detalladamente observada y progresivamente demandada, saturada de responsabilidades que ya no descansan en hombros de la familia y del Estado en general, sino de la escuela en particular.

En este escenario el papel del estudiante parece ser cada vez más pasivo, tradiéndose en una participación presencial coartada en términos de creación y autonomía, con opciones limitadas para el ejercicio de su libertad, entendida como la posibilidad de formarse desde sus propios intereses. Se trata de una dinámica en la que el estudiante tiende a transitar entre lo académico y lo institucional, casi siempre en función de resultados cuantitativos, mientras tiene lugar un currículo oculto que media su proceso de socialización y afianza actitudes y aptitudes apáticas en torno a la reflexión y participación como agente político inmerso en una comunidad con realidades compartidas; se asume entonces que se aprende a transitar sin dejar necesariamente huella.

Es claro que la democracia, y particularmente la ciudadanía como elemento *sine qua non*, no se “hace” o consigue mediante la memorización de contenidos; debe conocerse su significado social, asumirse y ejercerse en un proceso casi sincrónico, es decir, en el ejercicio consciente de la ciudadanía desde un sentido más político que jurídico; empieza en tanto se reconoce una realidad de la que se hace parte y se busca la manera de intervenirla o mantenerla, apostando mediante las ideas y los actos al ejercicio democrático.

Muchos de los problemas que aquejan nuestra sociedad se desprenden de la mala interpretación de la ciudadanía, el desconocimiento de sus posibilidades y su débil apropiación en las nuevas generaciones; desde esta perspectiva la práctica educativa y la escuela como escenario de construcción colectiva deben brindar las condiciones para que el estudiante aprenda actuando, expresándose y no siendo un simple espectador. Se espera que participe incluso de aquello que no construyó o aprendió; así pues el ejercicio educativo debe apostar, entre otras posibilidades, por despertar no sólo el interés político en los estudiantes a través del estudio de su realidad inmediata y las implicaciones de la misma en su vida cotidiana y la de otros, sino por su participación y protagonismo en la permanencia o transformación de condiciones y dinámicas socio-políticas que afectan la construcción de su proyecto de vida y de sociedad; con esto se espera transformar finalmente el frívolo discurso político, lejano además a la juventud, en un espacio de posibilidad y expresión.

Este ejercicio como posibilidad está implícito en la cotidianidad escolar, sólo que es necesario traducirlo a escenarios de praxis pedagógica e impregnarlo de autonomía e iniciativa juvenil mediante la inclusión y promoción del deseo, tal como lo reconoce Estanislao Zuleta cuando plantea que:

(...) Sólo puede ser eficaz una educación si busca enseñar a alguien algo que desea aprender. Si el mundo en que vive, las relaciones con las que está en contacto, la escuela misma, no despiertan en el individuo el deseo de aprender no

hay nada que hacer (2006, p. 39).

Entonces se trata de hacer significativo su paso por la escuela, su actuar, su pertenecer, y esto es posible dando valor a las ideas, promoviendo la expresión y la comunicación de tal forma que logren sembrar inquietudes en sus pares; situación que indudablemente puede gestar lógicas colectivas e imaginarios de posibilidad.

Más que dos conceptos

Ciudadanía y comunicación son términos recurrentes en esta experiencia. Esto es porque estamos convencidos de que la correcta combinación y comprensión de estos fenómenos sociales representan la salida a muchas de las dificultades que hoy vive nuestro país, ya que su mala interpretación está haciendo estragos en la vida de cada uno de los colombianos. Confundir la ciudadanía con la nacionalidad o con algo que se “recibe” al tener la mayoría de edad es tan grave como reducir el concepto a ser beneficiario de algunos derechos sin asomo de responsabilidad, o aún sin tener el menor sentido de pertenencia con la sociedad, la cultura y el territorio del que se hace parte. Además, entender la comunicación como el ejercicio informativo en una sola vía, la charla crítica sin acción y reflexión o, aun peor, la ausencia de consecuencia entre las ideas que se plantean y lo que expresan las acciones, sesgan de tajo la posibilidad de reconocernos, entendernos y hallar horizontes comunes.

Estas cosas se aprenden desde muy jóvenes, las reproducimos e inconscientemente hacemos legítimos comentarios, ideas, actitudes, comportamientos y estereotipos individualistas, y hasta inocuos, que se incrustan en el proyecto de vida de las nuevas generaciones o en los medios para conseguir su éxito. Se evita así perpetuar la injusticia social y lo que llamaría Freire el miedo a la libertad, por cuanto esta mala interpretación aprendida inmoviliza política e ideológicamente generando la dualidad oprimidos-opresor, pues es esta relación la que también se reproduce en tal dinámica:

Los oprimidos, acomodados y adaptados, inmersos en el propio engranaje de la estructura de dominación, temen a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla. La temen también en la medida en que luchar por ella significa una amenaza, no solo para aquellos que la usan para oprimir, esgrimiéndose como sus “propietarios” exclusivos, sino para los compañeros oprimidos, que se atemorizan ante mayores represiones (1970, p. 13).

En este orden de ideas los propósitos que devienen en el trabajo de esta iniciativa tienen como columna vertebral fracturar la inmovilidad política en que se sumerge gran parte de las nuevas generaciones, partiendo desde la escuela misma; estos, recogen a su vez la esencia de los conceptos vertebrales del proyecto entendidos desde lo vivencial, lo cotidiano y lo significativo, más que desde lo académico:

- Propiciar el desarrollo de competencias ciudadanas que contribuyan a fortalecer un ambiente de autonomía y colectividad para la convivencia, la organización y la construcción de propósitos comunes en la escuela y la sociedad.
- Acercar a los jóvenes al ejercicio de la ciudadanía a partir del reconocimiento, estudio y exploración de la realidad, desde la escuela y hacia la sociedad.
- Promover la lectura y la escritura como formas de expresión y encuentro generacional, transformándola en un ejercicio significativo más allá de lo académico.
- Desarrollar y consolidar medios de expresión con amplia aceptación juvenil y que incentiven la comunicación, la lectura crítica de la realidad y la participación.

Entonces en esta experiencia la comunicación y la ciudadanía transitan en una suerte de espiral que las transforma en causa y consecuencia (una de la otra), para reelaborar en conjunto condiciones que propicien y promuevan el ejercicio político juvenil por el que se trabaja: la convivencia, la expresión y la participación.

Palabra y labor

Es claro que desde su inicio hasta el día de hoy el proyecto ha sufrido algunas transformaciones, gracias a prácticas y actividades que en su implementación no han respondido por completo a las necesidades de la comunidad educativa y a los propósitos de trabajo; lo que inició en el año 2011 como el estudio colectivo de situaciones y problemas públicos en función de conocer y comprender para plantear soluciones, abarca hoy una esfera mayor por concentrarse en el acto comunicativo como herramienta para el desarrollo de competencias ciudadanas, no solo en el grupo base sino en quienes son interlocutores de sus ideas y planteamientos: los lectores.

Sin embargo, la metodología de trabajo se ha mantenido en su base esencial; esto es el estudio de la realidad desde hechos y fenómenos concretos para fomentar la aprehensión de la ciudadanía y sus implicaciones, a través de medios de expresión y comunicación. Actualmente el proyecto trabaja en dos líneas: una de formación y otra de trabajo colectivo.

La línea de formación es un espacio en el que los estudiantes del grupo base participan de un proceso constante basado en actividades que involucran la adquisición de nuevas experiencias y saberes; la exploración y desarrollo de habilidades comunicativas (escritura, la lectura y la oralidad); y el desarrollo de habilidades de pensamiento (observación, análisis, síntesis), aplicadas a situaciones propias del entorno escolar y social. Estas actividades se desarrollan mediante tres frentes de trabajo pedagógico: 1) el autónomo creativo, caracterizado por la elaboración de aportes individuales al trabajo colectivo (textos, imágenes), el desarrollo de actividades consignadas en un cuaderno de trabajo que no implica calificación sino más bien valoración documental; 2) el formativo específico, en el que se realizan talleres de periodismo, fotografía, diagramación y otros que cobijan a los participantes en momentos propios del proceso, buscando desarrollar habilidades concretas que despiertan el interés por mejorar su labor; 3) el experiencial, enfocado en salidas pedagógicas que brindan a los estudiantes la oportunidad de conocer nuevos espacios y vivir nuevas experiencias que amplían sus conocimientos y los referentes desde los que lee el mundo; este, además de motivar, genera tejidos sociales y actitudes fraternales con sus compañeros.

La línea de trabajo colectivo representa el carácter operativo del ejercicio pedagógico que entraña el proyecto. Esta implica actividades que tienen que ver con el desarrollo de las publicaciones y demás productos que llegan a la comunidad educativa en particular y la sociedad en general; se habla de la convocatoria a la comunidad para la producción de contenidos, la discusión colectiva para la selección y distribución de tareas, la producción textual, edición y todo lo que implica lograr una publicación, incluyendo el trabajo logístico que facilita la continuidad del proyecto. Estas actividades se desarrollan también en tres frentes de trabajo:

- Institucional: referido al periódico escolar “el Renacuajo” y la publicación infantil de texto libre “El Hijo de Rana”.
- Proyectado: materializado en la revista inter-escolar de texto libre “Puño y Letra” en la que trabajan estudiantes de varios colegios con el fin de llevar la experiencia a su comunidad educativa.

- De campo: relacionado con lo que implica organizar las actividades que hacen visible y significativo el proyecto para quienes llega el producto final, de tal forma que se planteen la posibilidad de participar.

Este trabajo es aterrizado periódicamente y sometido a un evaluación con el fin de mejorar algunas prácticas y plantearse nuevos retos. Para tal efecto se utilizan instrumentos de recolección de datos como la entrevista, el análisis DOFA

METODOLOGÍA GENERAL					
FORMACIÓN			TRABAJO COLECTIVO		
Autónomo creativo	Especifico	Experiencial	Institucional	Proyectado	De campo
Cuaderno de trabajo individual (actividades enfocadas a redacción y habilidades de pensamiento).	Talleres dentro y/o fuera de la institución (periodismo, fotografía, otros).	Salidas pedagógicas (lugares, instituciones, organizaciones).	Desarrollo de las dos publicaciones para el colegio La Concepción (infantil y juvenil)	Desarrollo de la revista inter-escolar juvenil con mayor cobertura y convocatoria.	Gestión y logística de actividades para la comunidad educativa.
Textos audiovisuales					
Desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas, emocionales e integradoras					
Evaluación: alcances, DOFA, logros y dificultades individuales y colectivos					
Estrategias y correctivos					
Mejoramiento y continuidad (debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas), y el diálogo colectivo; es-					

EJEMPLO DE APLICACIÓN					
FORMACIÓN			TRABAJO COLECTIVO		
Autónomo Creativo	Especifico	Experiencial	Institucional	Proyectado	De Campo
Ejercicios: - Análisis de la imagen. - Análisis de texto escrito y elaboración intertextual.	Talleres de escritura periodística y fotografía.	Salidas: - Encuentro con el cabildo indígena de Bosa. - Exploración al humedal Santamaría del Lago y ritual indígena.	Artículo en "El Renacuajo": <i>Naturaleza y vida indígena: encuentro con el humedal Santamaría del Lago</i> , escrito por Mateo Villareal (6º).	Artículo en la revista "Puño y Letra": <i>Arte Ancestral, Cultura y Tradición</i> , por Alejandra García (10º).	Logística de entrega en los colegios San Bernardino y La Concepción: salones y formación.

trategias que conducen a la aplicación de nuevas actividades, la aplicación de correctivos y consecuentemente al mejoramiento y la continuidad del proyecto.

Tabla 1: Estructura metodológica del Proyecto de Comunicación y Ciudadanía

Tabla 2: Ejemplo de aplicación en la estructura metodológica del PCC.

Un proyecto innovador

La novedad radica en llevar el concepto de ciudadanía a un plano real de expresión mediante la producción escrita, la interlocución de ideas y el liderazgo juvenil; se trata de reconocerla como una condición a la que nos acercamos de manera procesual y que puede transformarse en experiencias significativas que, aunque políticas, distan significativamente del deteriorado estereotipo de la representatividad politiquera. Encontrar en una misma publicación intenciones jocosas y críticas, crónicas y entrevistas hechas por los mismos jóvenes con su particular pensamiento y lenguaje, abordando temas tan variados como el refrigerio, el *Facebook*, la educación sexual, la problemática de los caballos, el espíritu del rock o la herencia indígena de la localidad, entre muchas otras temáticas, es una invitación a la convivencia, al reconocimiento de la colectividad que muestra, además, cómo el saber emana de la vitalidad juvenil en tanto se brinden las posibilidades. De este modo, ejercer la ciudadanía les permite a los estudiantes tener una mente abierta a la realidad para convertirse en agentes de transformación y partícipes en la definición de su propio destino, en función del bien común.

Este elemento de novedad ha sido posible mediante la combinación de varios procesos: la formación, el diálogo, el trabajo colectivo y, lo que llamaría Freire, la praxis o reflexión-acción plasmada en los textos producidos; pues en su voz “no puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables, reflexión y acción. En este sentido, decir la palabra es transformar la realidad” (1978, p. 16); así, esta iniciativa se sustenta sobre la labor de jóvenes para jóvenes con el propósito de promover el ejercicio consciente de la ciudadanía como herramienta para consolidar un proyecto de vida y de sociedad.

Profundizando la realidad

El carácter didáctico del proyecto mantiene la idea de propiciar una lectura profunda y sistemática de la realidad, por tanto las actividades y métodos usados están diseñados bajo esta lógica. Presentamos algunos de los ejercicios aplicados:

- Análisis de la imagen: a partir de una imagen los estudiantes observan, describen comparan, infieren, relacionan, plantean ideas y argumentan; cada uno de estos procesos se hace de manera independiente para propiciar una comprensión de lo que implica cada uno y ampliar los elementos de análisis y reflexión para la producción textual.

- Análisis de textos: mediante la lectura de textos cortos y noticias los estudiantes comparan, relacionan, plantean ideas y argumentan construyendo incluso textos que se apoyan en otros a manera de diálogo intertextual.
- Exploración: en torno a la crónica y a la entrevista para el desarrollo de textos, a partir de salidas, actividades y otras experiencias los estudiantes elaboran crónicas y escritos libres que luego son socializadas.
- Trabajo de campo: la convocatoria y recolección de contenidos así como la socialización de los productos finales es también hecha por los jóvenes; la búsqueda de contenidos, las entrevistas, fotografías implica un compromiso individual con su trabajo, el de sus compañeros y finalmente con el lector.

El diálogo y la discusión como ejercicio de construcción colectiva



Grafico 1: Ruta de producción textual. Proyecto de Comunicación y Ciudadanía.

En reuniones se trabaja la denominada ruta de producción textual (Gráfico 1) que consiste en discutir posibles temáticas sobre el colegio, la comunidad o la actualidad para luego socializar avances y recibir apreciaciones y sugerencias que permitan pulir los trabajos para su publicación; además de esto en las reuniones se toman decisiones acerca del trabajo, la proyección y los objetivos del proyecto.

A manera de ejemplo

Siguiendo la ruta de producción textual resumimos un ejemplo real basado en una publicación hecha primero en el periódico escolar “El Renacuajo” (2^a edición) y luego, por decisión grupal, ampliada para la revista “Puño y Letra” (mayo 2013):

Realidad (escuela y sociedad): Los colegios no tienen programas de educación sexual acorde a las necesidades de los estudiantes y, si los tienen, su aplicación es insuficiente y superficial.

Idea de trabajo (discusión): Las estudiantes Angie Chicacausa y Jennifer Castañeda de grado 8°, quienes trabajaron el artículo “Sexualidad al tablero”, plantean su inquietud:

El año pasado hicimos un artículo sobre educación sexual en nuestro colegio y a pesar de que se mostró su importancia, no se ha hecho nada y parece que este año tampoco el problema está en que en nuestro colegio, como en muchos otros, no se aborda con responsabilidad y compromiso la educación sexual, por lo tanto afirman que deberíamos continuar con el tema pero como más fuerte a ver si nos hacen caso entonces, apoyadas por los compañeros construyen una nueva propuesta.

Construcción individual: Las estudiantes autoras releen el artículo anterior, así como la entrevista hecha a la orientadora y las coordinadoras del proyecto de educación sexual, para identificar las ideas que se deben replantear o reforzar; posteriormente indagan con las directivas y docentes para finalmente construir y llevar a discusión su texto.

Texto Inicial: Luego del trabajo descrito anteriormente elaboraron el siguiente escrito (fragmento) como complemento del artículo ya publicado:

(...) ¿Qué paso este año? Todos los estudiantes nos hemos hecho la misma pregunta una y otra vez pero no encontramos su respuesta.

Hicimos una investigación para calmar nuestras intrigas pero todo fue en vano nos dejaron en duda cuando nos respondieron “Que lo iban hacer en dirección de grupo”, hasta este momento no han realizado nada. Por nuestra parte diríamos que por falta de horas, pero por otro lado en direcciones de grupo no hablaríamos de sexualidad sino del curso.

Nos dijeron que iban a hacerlo pero no lo han hecho, pero si lo hacen pasarían meses para hacer otro, perdiendo la idea y llegando a repetir lo mismo en los talleres.

Creemos que el colegio no se lo está tomando en serio, deberían poner las cartas sobre la mesa ya que estamos en una etapa de crecimiento y desarrollo, muy importante para nuestro futuro.

El paso siguiente fue escuchar a los compañeros y al docente para consolidar una idea general del texto y así mejorar su construcción; constituyéndose aquí un momento fundamental para el trabajo en equipo y principalmente para la socialización y discusión de un tema que los afecta a todos. Cada estudiante asume una posición con relación al tema y al texto en concreto, dando lugar, entre sugerencias, quejas y jocosidades, a algunos aportes que se enuncian a continuación:

Aportes de los compañeros: Despues de la lectura en voz alta, Alejandra Buitrago (9º) opina: “Me parece que es cierto lo que dicen pero deberían como proponer algo, no tanta queja”; entre argumentos y opiniones Angie Poveda plantea: “Pues esta chévere pero como en muchas partes dividido, toca unirlo un poco más”; a lo que Cristian Vanegas (8º) responde: “Pues me parece que deberían hablar más del tema, ponerle cosas sobre sexualidad y cosas así”; de este modo las risas y opiniones terminan dándole aprobación al tema y aportando nuevos elementos para su reelaboración.

Aportes y sugerencias del docente: Tras el diálogo con las autoras y los demás participantes, el docente pregunta: ¿Cuál es el propósito del texto, denunciar, mostrar la necesidad de una buena educación sexual o proponer la discusión sobre el tema en los colegios?; Además propone, entre otras cosas, la realización de una encuesta a estudiantes para hacer evidente la problemática y ganar fuerza argumentativa, y recomienda cambios en la redacción para dar unidad al texto.

Texto final (fragmentos): Luego del trabajo general el texto final queda redactado así:

... Todos los estudiantes nos hemos hecho la misma pregunta alguna vez pero no encontramos respuesta, por esto en uno de nuestros colegios consultamos acerca de la “Clase de Educación Sexual” para calmar nuestras intrigas pero todo fue en vano, nos dejaron con más dudas y preocupaciones cuando nos respondieron que “lo iban hacer en dirección de grupo”, cosa que hasta el momento ni siquiera ha ocurrido, suponemos que por falta de horas pero, por otro lado, en direcciones de grupo no hablaríamos de sexualidad si no del curso, de los problemas y actividades pendientes, dejando un mínimo para desarrollar guías y ni alcanzar a discutirlas; además si lo hacen en estas horas pasarían meses para hacer otra, perdiendo la continuidad y llegando a repetir lo mismo en los talleres.

(...) Realizamos una encuesta para hacer evidente la realidad de algunos estudiantes acerca de la sexualidad y estos son algunos de los resultados:

...Más del 40% cree que la T de cobre es un método abortivo y el 28% no sabe que es. El 83% considera que la sexualidad se inicia con la primera relación sexual y el 12% piensa que a los 18 años (...) creemos que este tema bien tratado y llevado ayudaría aclarar dudas como que la sexualidad no se encuentra en una serie de televisión sino en la vida real, que bien orientada y asumida con madurez, nos sirve en el proyecto de vida (...) también creemos que los colegios no se lo están tomando en serio, que deberían hablar claro, poner las cartas sobre la mesa y proponer una verdadera solución a la poca educación sexual, ya que muchos estudiantes estamos en una etapa donde cualquier decisión que tomemos sobre nuestra sexualidad puede afectar nuestras vidas hoy y siempre.

Como se puede observar este texto es producto de todo un proceso consecuente con dos elementos ya planteados: el que la ciudadanía es una condición procesual, pero que sin embargo, casi de manera sincrónica se conoce, se asume y ejerce, pues empieza en tanto se reconoce una realidad de la que se hace parte y se busca la manera de intervenirla o mantenerla, apostando mediante las ideas y los actos. En este caso los estudiantes se acercan a temas y situaciones que antes pasaban frente a sus ojos casi que desapercibidos, para profundizar en su análisis desde la realidad que les convoca, cuestionando, promoviendo la discusión y dejando abierta la participación y creación propuestas que atiendan la situación.

¿Quiénes se benefician?

En términos generales los beneficiarios de esta propuesta son los jóvenes participantes y demás lectores, receptores e interlocutores del trabajo del grupo base del Colegio La Concepción CED, que permanece en constante renovación. Por este grupo gestor han pasado alrededor de 45 estudiantes de 6º a 9º grado (jóvenes entre los 10 y 16 años de edad), siendo partícipes del proceso de formación y demás actividades propias del “Proyecto de Comunicación y Ciudadanía”; y aunque algunos han estado desde el inicio, actualmente son 16 jóvenes los que trabajan en todo el proyecto, mientras cinco son egresados del Colegio La Concepción CED y otros tantos de seis colegios de la localidad (José Francisco Socarras, Orlando Higuita, Leonardo Posada Pedraza, La Concepción, San Bernardino), son quienes escriben y participan de la elaboración de la revista inter-escolar “Puño y Letra”.

La comunidad educativa del Colegio La Concepción CED cuenta con más de 400 estudiantes de bachillerato en la sede C que participan como interlocutores,

lectores o escritores (productores de contenidos) sintiendo suyo el trabajo de sus pares, pues es esta sede el epicentro del trabajo. Allí se reúnen igualmente más de 1.000 estudiantes de ciclo inicial y de primaria quienes, en general, han recibido parte de los escritos donde se incluyen trabajos de sus compañeros de curso o sede. Escritos que se han repartido también entre las comunidades educativas de cada una de las instituciones participantes en la publicación; se habla 2.500 ejemplares del primer número de la revista que se distribuyó con gran aceptación entre estudiantes y docentes con el propósito de trascender el trabajo del proyecto e integrar a la juventud en torno a la lectoescritura, entre otras cosas ya nombradas. Cabe anotar que algunos docentes utilizan estas publicaciones en labores pedagógicas y de aula, permitiéndoles a aquellos padres de familia que actúan como lectores y acompañantes del proceso de aprendizaje, reconocer las capacidades de sus hijos.

¿Con qué contamos?

En sus inicios este proceso contó exclusivamente con recursos humanos reflejados en la iniciativa y trabajo desinteresado de los mismos estudiantes que con empeño han hecho de éste su proyecto. Sin embargo, y gracias a la gestión del docente, se ha logrado financiar parte del proceso que implica un costo significativo por tratarse de publicaciones; en términos generales se puede hablar de los siguientes recursos:

Humanos: un docente coordinador del proyecto apoyado por docentes y directivos, los estudiantes vinculados en algún momento, los actuales miembros del grupo base más los aportes de gran cantidad de sus compañeros, y talleristas que participan en algún momento específico del proceso (fotografía, periodismo, otros).

Técnicos: computador (del docente o del colegio), cámara fotográfica, grabadora de voz y *video beam*.

Didácticos: salidas pedagógicas, periódicos y guías, videos, lecturas, caricaturas e imágenes en general.

Financieros: en el segundo año del proyecto y gracias a la presentación del mismo a los presupuestos participativos, fueron aprobados \$2.300.000 para la compra de algunos equipos, la impresión de la publicación y las salidas pedagógicas. Para el 2013 se aprobó el mismo presupuesto para la publicación, las salidas y materiales necesarios para el trabajo al interior de la institución; gracias a la postulación de la publicación por parte de los estudiantes, como iniciativa juvenil en la Secretaría de Integración Social, fue financiada la diagramación e impresión de 3.000 ejemplares de la revista inter-escolar “Puño y Letra” por un monto neto

de \$ 3.400.000, el cual también se implementó para una salida y un taller de fotografía, haciendo posible así la implementación del proyecto también a nivel local.

Evaluádonos

Se entiende la evaluación como un proceso reflexivo en el que se revisa objetivamente la labor en función de sus propósitos para fortalecer, optimizar o reorientar los esfuerzos y las acciones concretas; es una parte integral de los procesos educativos, no en función de calificar sino como herramienta para el mejoramiento continuo y la clarificación de los objetivos. Evaluar implica recorrer lo que se ha hecho, considerando que “la acción y la reflexión se encuentran dialécticamente relacionadas puesto que no hay acción sino como consecuencia de la reflexión crítica que requiere a su vez, ser sometida a un análisis conjunto. La evaluación se realiza entonces con el objeto de decidir la práctica”¹; proceso que implica necesariamente una continua reelaboración de la acción que garantice permanencia y avance.

La evolución de este proyecto ha sido producto, entre otras cosas, de una constante evaluación en dos niveles: uno referido al desarrollo del proyecto en general, centrado en los aportes y apreciaciones de los estudiantes y el docente, principalmente al finalizar un trabajo o actividad y al concluir cada año. Este trabajo se realiza en reuniones o mediante escritos libres o en formatos DOFA de donde se toman en cuenta apreciaciones de los beneficiarios del proyecto, lo que implica contar con un ejercicio de autoevaluación, propuestas de mejoramiento y argumentos que sustentan las afirmaciones; todo en función de tomar decisiones y efectuar transformaciones sobre la dinámica de trabajo. El otro nivel de evaluación tiene que ver con los alcances del proyecto en el grupo base desde dos dimensiones: la cognitiva y la valorativa actitudinal, que se realizan mediante el seguimiento a los trabajos y aportes de los jóvenes, así como desde la observación y reflexión acerca de los hábitos, actitudes y formas de interacción con sus pares y equipo de trabajo.

Tras las huellas

Los textos producidos por los estudiantes que han participado de este proyecto dan cuenta de los propósitos originales y de aquellos que se han ido consolidando durante su evolución; la autonomía, la participación y la actitud crítico-reflexiva están presentes en las reuniones y discusiones que se plasman luego en palabras e imágenes para ser presentadas a los lectores.

Uno de los temas tratados ha sido la dignidad animal y en particular la situación de los caballos en Bogotá, sobre la que inicialmente se hicieron apreciaciones negativas y de rechazo general a la permanencia de las carretas (zorras) en la ciudad; sin embargo en el diálogo sale a flote la condición socio-económica de sus propietarios, así como el hecho de que algunas familias del colegio ejercen dicha labor, por lo que el enfoque que se da al tema toma tres direcciones importantes: Una que plantea la necesidad de que esas prácticas se acaben por el bienestar de los animales, otra que se pone en el lugar de los propietarios y sus familias, y una última que mira el problema desde lo cultural; es decir, la falta de educación en relación con el cuidado y la importancia de los animales.

Tanto las perspectivas identificadas como el ejercicio dialógico en el que surgen, dan cuenta de un avance significativo con relación al propósito de esta experiencia innovadora: Que los estudiantes se apropien de una realidad cada vez más amplia, se pronuncien sobre ella y apuesten a su transformación. Leamos algunos apartes de dos textos que fueron fruto de esta labor y publicados respectivamente en el periódico escolar “El Renacuajo” y la revista infantil “El hijo de Rana”

Las 4x4 familiar

¿Quién de nosotros no ha visto las carretas haladas por caballos? Seguramente hasta en nuestras casas hemos utilizado sus servicios botando escombros o haciendo un trasteo aunque se nos vean todos los chécheres (...) ¿Por qué quieren acabar con las llamadas zorras, carretas o, como yo las llamo, “4x4” ? (cuatro ruedas, cuatro patas); el distrito capital responde que “Para que los caballos no sean sometidos a extensas horas de trabajo duro y pesado”, allí caí en cuenta de que seguramente también muchos de nosotros hemos sido testigo del maltrato que reciben muchos de estos animalitos (...)

La otra cara de la moneda está en que hay más de 2.400 familias que viven de este medio de trabajo y transporte, y muchos de ellos dicen que lo de los moto-carros no es suficiente porque no podrán llevar la misma cantidad y además piden gasolina, llantas y mecánico.

La verdad me parece preocupante por un lado, y por el otro los caballos son seres vivos que necesitan comer y tener una vida digna, pero esas familias también; yo en el lugar de Gustavo Petro no sabría qué hacer, porque tiene que manejar con los desempleados a causa de la suspensión de los 4x4 y con los defensores animales y su justa exigencia.

Angie Poveda 703

En textos como este se hace evidente una mirada sistémica de los fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales que rodean al estudiante, así como la intención de llegar a sus lectores; razón por la que en el proceso de corrección se trata de respetar al máximo los textos en su versión original, su sentido y las modificaciones hechas por los estudiantes; esto con el propósito de manejar un lenguaje y forma de expresión cercana a quienes lo leerán.

La renuncia de los caballos

Alrededor de 2.300 caballos dejan las calles para tener una mejor vida. Los caballos que trabajaban sin paga arrastrando carretas o las también llamadas “zorras” decidieron pasar la carta de renuncia ya que a muchos los tenían en muy malas condiciones físicas, tenían muy poco alimento y las condiciones de algunos equinos eran fatales.

Por esta razón los caballos han sido adoptados por algunas personas que les pueden ofrecer mejores condiciones de vida; para los caballos simplemente va a ser como una jubilación o descanso indefinido.

En los nuevos hogares de algunos equinos podrán disfrutar de muchas comodidades como lo son: mejor comida, mejor trato, posibilidades de que estén en un ambiente más adecuado para ellos y sus crías.

Como el caso de una yegua a la cual la adoptaron y llevaron a Cundinamarca, ahí tuvo un lindo potro y tiene mejor calidad de vida tanto ella como su cría.

Alejandra Buitrago 902

Este corto texto hace parte de una edición dedicada a la relación entre los animales y el hombre, dirigido a los niños de la sede de primaria; en este caso, buscando llegar a los más pequeños, la autora sintetiza las ideas que a su criterio son importantes para afianzar la conciencia de cuidado y convivencia entre el hombre y el animal, también con el propósito de que se abra el tema en las conversaciones de los niños y el aula de clases.

Uno de los grandes logros ha sido abrir la discusión sobre temas que usualmente no abordan los estudiantes, planteando puntos de vista que generan “movilidad de ideas”, despertando el interés por ampliar el espectro de realidad que se lee en la cotidianidad de niños y jóvenes; en este sentido es gratificante la acepta-

ción que tienen los textos en la comunidad educativa, la apropiación del proyecto tanto por los jóvenes como por quienes han sido participes como lectores.

A manera de invitación

Durante el desarrollo de esta experiencia se ha notado una respuesta positiva de los estudiantes en relación con las producciones y aportes de sus compañeros en tanto ven representados sus propios intereses, también expresan interés por el desarrollo de procesos como el PCC para mejorar continuamente la calidad de la educación en nuestro colegio. Es evidente la incidencia de este proceso en los jóvenes participantes, la iniciativa es más recurrente y se reconocen abiertamente el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales e incluso el fortalecimiento de su autoestima; situación que redunda en los tejidos sociales que mejoran la convivencia, el sentido de pertenencia y el compromiso individual con la institución y la colectividad.

Este proyecto puede ser replicado en cualquier institución educativa, sólo es necesaria la disposición y el entusiasmo de algunos docentes que le apuesten a la combinación entre movilidad política, competencias ciudadanas y habilidades comunicativas. Para ello se requiere creer en las capacidades de nuestros jóvenes y contribuir a que estos, mediante la reflexión-acción, logren su apropiación en su cotidianidad, teniendo claro que el ejercicio consciente de la ciudadanía es producto del reconocimiento de unas condiciones colectivas susceptibles de ser transformadas para el bien común.

Referencias bibliográficas

- Caicedo, N. (2011). *Evaluación por competencias en el contexto de los ciclos: un reto y una oportunidad en el camino de la calidad educativa*. Bogotá: Colegio Gran Colombiano.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido* (36a Ed.). Bogotá: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Galeano, E. (2006). *Ser como ellos y otros relatos*. España: Siglo XXI.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Bogotá, Colombia.

Prada, M.; Mojica, D.; Torres, J. (Eds.). (2008). *El despertar de la palabra. Escrituras en torno a derechos humanos, currículo y transformación social* (1ra Ed.). Bogotá: CINEP.

Prada, M. (2008). *Reflexiones sobre la escritura: producción de saber, comprensión y transformación del mundo*. En *El despertar de la palabra. Escrituras en torno a derechos humanos, currículo y transformación social* (1ra Ed.). Bogotá: CINEP.

Ruiz, A. & Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas* (1ra Ed.). Bogotá: Ascofade.

Para consultar

YouTube:http://youtu.be/_RDgyjk04qM

<http://sedlocal.sedbogota.edu.co/index.php?option=comcontent&view=article&id=1757el-renacuajo-lo-esta-contando-todo-en-el-colegio-la-concepcion&catid=27:morral-de-noticias&Itemid=112>

Facebook: página “El Renacuajo”; grupo “Proyecto de Comunicación y Ciudadanía”

Issuu: publicaciones, *Comunicación y Ciudadanía* en <http://issuu.com/hemerco>

Quinto Premio

Ton y son de la convivencia escolar

Rocío CÁRDENAS CIFUENTES¹

Emergencia del primer tono

La Institución Educativa Distrital Nuevo Horizonte, ubicada en la localidad de Usaquén (1), fue el primer escenario donde surgió la inquietud de conformar con los estudiantes grupos artísticos que permitieran potencializar en ellos su capacidad de expresión, comunicación, integración, respeto y solidaridad.

Un grupo de danzas con música en vivo fue la idea con mayor acogida por parte del rector y los alumnos; a partir de allí se puso en marcha el trabajo en jornada contraria, permitiéndome además llevar al colegio a mi hija con Síndrome de Down, luego de una negociación con el rector para mantener ajustados los horarios de trabajo a las normas institucionales.

Al producirse cambio de rector (2005-2006), la nueva directiva no consideró viable la idea de trabajar en una jornada intermedia, y mucho menos con estudiantes de otras sedes, pues en ese momento me había propuesto conformar un coro articulado al programa distrital Música en los Templos. Desde siempre tuve claro que el aprovechamiento del tiempo libre era un aspecto clave para aportar en la formación de comunidad, por lo que nunca entendí la persecución de la cual fui objeto por parte de la rectora del momento.

1. Licenciada en Pedagogía Musical, Especialista en Dirección de Conjuntos Instrumentales, Especialista en Docencia Universitaria Virtual, Docente y Directora de la Orquesta Sinfónica Infantil del Colegio Toberín IED.

Debido a esta situación decidí buscar otro escenario en donde tal vez mi propuesta de trabajo fuera acogida y valorada. Seguramente el rector con el que comencé esta labor estaría dispuesto a ayudarme y abrirme un espacio en su colegio (Colegio Toberín IED); al fin y al cabo él ya conocía mi dinámica de trabajo y experiencia para formar grupos musicales e involucrar a los chicos en proyectos nuevos para la vida.

La idea cobró fuerza dado que el Colegio Toberín IED contaba con algunos instrumentos musicales de cuerda frotada que se estaban deteriorando y faltaba una persona capacitada para la formación del grupo musical. En su momento redacté el proyecto *La Orquesta Escolar* que el mismo rector llevó a la Secretaría de Educación; allí avalaron dicho proyecto logrando mi traspaso para este Colegio.

El tono hace eco en el pentagrama de Toberín

En febrero de 2007 se formaliza mi traslado para el Colegio Toberín, ubicado en la Calle 166 N° 16C - 15, donde comencé el trabajo. El colegio contaba con: once violines, un violonchelo, un contrabajo, un teclado, seis guitarras, dos metafónicos, dos xilófonos; casi todos necesitaban mantenimiento.

Durante el mes en que los instrumentos permanecieron en mantenimiento, el trabajo consistió en presentar a todos los estudiantes y docentes el proyecto, apoyados en el video “Tocar y Luchar” del Sistema Nacional de Orquestas de Venezuela, con el fin de motivar e incentivar a la comunidad para que se inscribieran y participaran activamente. Se convocó también a los padres de familia de los chicos inscritos para presentarles el proyecto, explicarles cómo se iba a realizar el trabajo y sensibilizarlos sobre la necesidad de apoyo, el compromiso y su responsabilidad como padres en el proceso de formación de sus hijos. Así comenzamos con un grupo aproximado de 100 estudiantes desde 2º hasta 10º grado de las tres sedes y las dos jornadas.

Para ingresar al proceso musical en la Orquesta los estudiantes se inscriben voluntariamente con autorización de sus padres; inscripción que se renueva cada año y que no tiene ningún requisito en cuanto a conocimientos musicales ni de manejo de instrumentos, porque que esto cohíbe y no permite que la persona exprese sus actitudes y aptitudes; por eso no se excluye a nadie. A medida que van avanzando, ellos mismos deciden si continúan o no. Si tienen muchas dificultades los apoyo, los motivo para que luchen por lo que quieren, ya que en la vida vamos a encontrar dificultades; eso hace que los chicos se enfrenten y logren descubrir ese talento escondido.

Como parte de la metodología de trabajo realizamos varias actividades. Previo a la entrega del instrumento preferido, se les enseña a los estudiantes las partes que lo componen y su mantenimiento, lo más importante es el aseo antes y después de tocarlo, esto nos permite cuidarlo para que no se deteriore. Enseguida comenzamos a trabajar el cuerpo; es necesario relajarlo y prepararlo para interpretar el instrumento: todo esto hace parte de la técnica, porque sin este trabajo preliminar sería muy difícil aprender a interpretarlo. El trabajo comienza en forma personalizada, y a medida que vamos avanzando, los estudiantes van asumiendo la disciplina de estudio individual que requiere concentración, respeto y compromiso, para luego llegar al trabajo colectivo: al montaje de una obra o un repertorio con toda la agrupación.

La gran mayoría de estudiantes que comienzan a tomar las clases de instrumento, a la par con la gramática musical, van adquiriendo compromiso, responsabilidad, estudio, disciplina y sentido de pertenencia. En los padres también se percibe esa actitud de compromiso: preguntan cómo van sus hijos, si están aprendiendo y así comprar el instrumento para que estudien en la casa. Con los docentes de igual manera se ha visto el cambio: algunos quieren estar en las clases, aprender a tocar un instrumento; tal es el caso de un docente de informática que interpreta el saxofón: él tiene su instrumento y en las presentaciones de la Orquesta siempre nos acompaña; es un integrante más de ella.

Hacia abril de 2007 la Secretaría de Educación estaba dotando a los colegios de instrumentos musicales, se hizo la gestión y fueron entregados cinco flautas traversas, cinco flautas de pico o dulces, ocho pares de xilófonos, un teclado, una batería, dos bongoes, tres panderetas. El rector asignó recursos para la compra de dos trompetas; fueron solicitados dos clarinetes y dos saxofones en calidad de préstamo a compañeros de otras instituciones donde tenían agrupaciones musicales. En el segundo semestre de 2010, con la dotación que hizo la Secretaría de Educación, la rectora asignó un espacio físico para la Orquesta, donde se guardan los instrumentos y se puede hacer las clases y los ensayos generales.

En la actualidad, la Orquesta y la Pre-Orquesta están integradas por 60 estudiantes, niños y niñas desde grado cero (0) hasta 11º, de las tres sedes y dos jornadas. Contamos además con un grupo aproximado de 70 niños de pre-escolar, primaria y bachillerato en etapa de formación, quienes alimentan constantemente el proceso garantizando en gran medida la continuidad del proyecto. Cada estudiante recibe sus clases de teoría e instrumento dos o tres veces por semana, en jornada contraria, y los sábados para no interferir las labores escolares.

El ensayo general es la reunión de toda la Orquesta en donde, se hace el montaje y acople del repertorio que se ha trabajado individualmente y por grupos. Estos ensayos se hacen antes de una presentación, casi siempre los sábados. La realización de ensayos generales, dentro de la jornada escolar, ha sido muy difícil pues no todos los docentes dan permiso para salir de clases a los estudiantes que integran la Orquesta; esto también ha sido una dificultad ya que algunos docentes creen que es una *perdedera* de tiempo y no ven el alcance del proyecto, además porque la gran mayoría de los estudiantes no responden como debe ser en sus labores académicas.

Las clases de instrumento y la dirección musical las realizó como gestora o responsable del proyecto, con la colaboración del licenciado Alejandro Toro, especialista en Dirección de Conjuntos Instrumentales, quien diseña y elabora los arreglos y adapta los materiales musicales de acuerdo al grado de evolución del proceso, esto lo realiza a *Honoris Causa*.

El son de la convivencia

La población estudiantil de la institución proviene en su mayoría de familias de estratos uno, dos y tres. Son personas que no cuentan con muchos recursos económicos lo que les impide, por ejemplo, asistir a una academia o escuela particular para complementar su formación con otro tipo de oficios. Así que dedican su tiempo libre a actividades no productivas para la vida, convirtiéndose en una población con alto grado de vulnerabilidad puesto que conviven con situaciones que implican consumo de droga, violencia intrafamiliar y desempleo, entre otros.

En el colegio se ven reflejados todos estos problemas, originando una enorme dificultad en el proceso de convivencia. Al involucrar la Orquesta dentro del aparato escolar, se abre una posibilidad de aprovechar el tiempo libre, aprender algo nuevo o establecer una relación de convivencia, de trabajo, de estudio, de amistad, donde la práctica orquestal y la música se convierten en el vehículo que facilita ese propósito que, para algunos, puede llegar a ser un proyecto de vida.

El hecho de pertenecer a una agrupación musical permite compartir con otras personas la tolerancia y el respeto; hace que acepten sus limitaciones y las de otros, así como a tener paciencia, a aprender escuchar y a reconocer que este trabajo es en equipo, que todos y cada uno somos parte de un gran instrumento que engrana y se complementa para fortalecerse, y que los buenos o nefastos resultados son de todos y para todos.

Algunos de los integrantes de la Orquesta han tenido serios problemas de convivencia en sus casas y en el salón de clase. La música y la interpretación de un instrumento musical consigue que se replanteen muchas formas de actuar; el pensamiento está ocupado en otras cosas: les hace cambiar hábitos de estudio y de comportamiento consigo mismos y con los demás; algunos chicos se sienten tan comprometidos con el instrumento (con lo nuevo que están haciendo) que buscan en Internet sobre el mismo y sobre la música que interpreta; le cuentan a sus compañeros el trabajo que ellos hacen, y cuando ven alguna película, comentan la música que escuchan.

La experiencia tiene siete años y pretende llegar no solamente a esta institución distrital, sino a todas las instituciones distritales que tienen la misma problemática en la comunidad educativa.

¿Por qué y para qué una orquesta escolar?

El siglo XXI nos plantea un gran reto a quienes de alguna manera estamos comprometidos con la tarea de brindar una educación acorde con la rápida evolución de la ciencia, la tecnología y la gran influencia de los medios de comunicación que a veces distraen y desenfocan el verdadero sentido de la educación y los valores.

Por esta razón se hace necesario recordar a Jackes Delors (1997) para tener presente cuáles son los pilares que sostienen y fundamentan la educación a lo largo de la vida: aprender a conocer (aprender a aprovechar las posibilidades que ofrece la educación), aprender a hacer (capacidad de hacerle frente a diferentes situaciones y a trabajar en equipo), aprender a vivir juntos (desarrollar la comprensión del otro respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz) y aprender a ser (afirmar la personalidad y obrar con autonomía de juicio y respeto personal).

El proyecto de la Orquesta se enmarca dentro del Plan Decenal de Educación 2006 - 2016, y la Ley 1004 de Fomento a la Cultura del Emprendimiento. El Plan “propende por facilitar los medios y escenarios para que niños, niñas y jóvenes desarrollen sus capacidades y talentos artísticos, deportes y demás”. Con la ley se aboga por la “formación integral en aspectos y valores como desarrollo del ser humano y su comunidad, autoestima, autonomía y sentido de pertenencia a la comunidad, trabajo en equipo, solidaridad, asociatividad y desarrollo del gusto por la innovación y estímulo a la investigación y aprendizaje permanente”.

La Orquesta es un instrumento altamente pedagógico puesto que exalta los valores culturales, además de potenciar en los alumnos el sentido de responsabi-

lidad, respeto, creatividad, libertad, tolerancia, afecto, ternura, estudio, reflexión, toma de decisiones, compromiso y trascendencia.

Está demostrado, según lo expuesto por el Sistema Nacional de Orquestas de Venezuela, que la participación en agrupaciones orquestales mejora la atención y concentración de los pequeños quienes deben atender, a la vez, diversas fuentes de estímulos (instrumento, compañeros, director) y dedicar varias horas a una misma actividad. En la esfera afectiva, las orquestas contribuyen al desarrollo de la sensibilidad espiritual y a la construcción del sentido estético de la vida. Virtudes como la paciencia, la perseverancia, la cooperación y el reconocimiento de logros y limitaciones propias y ajenas son inculcadas a través del trabajo cotidiano en la institución orquestal (1997).

La socialización de cada individuo y el desarrollo personal no son dos factores antagónicos ni escindidos; precisamente lo que se debe buscar es tender hacia un sistema que se esfuerce en combinar las virtudes de la integración y el respeto de los derechos humanos. “Un chico que disfruta haciendo música en conjuntos no sentirá la necesidad de agredir o agredirse”: lema de la organización del Encuentro Internacional de Orquestas Juveniles en Buenos Aires, Argentina.

Los procesos de formación artística (en este caso lo musical) son, y deben ser alternativas o proyectos de vida para los grupos humanos en los que el despertar de la sensibilidad sea el pretexto, enfocando una forma distinta de concepción de la vida y una perspectiva de proyección de la misma. A través de la promoción, divulgación y ejecución de obras de la literatura musical universal, del folclor y la cultura musical colombiana, latinoamericana y del caribe, se fortalecen los valores que son sustanciales en el desarrollo de la integralidad de la persona.

La Orquesta abraza a toda la comunidad educativa de la institución, ya que involucra no sólo a los estudiantes que la integran sino a los padres de familia, a los docentes, a los directivos y a la comunidad en general, quienes de alguna manera se ven influenciados por el trabajo de esta en el colegio.

Las ondas trascienden los muros del colegio

En el segundo semestre de 2008 iniciaron las prácticas docentes, los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Pedagogía Musical de la Universidad Pedagógica Nacional con la Orquesta; cada semestre asisten entre seis y ocho practicantes de los instrumentos que conforman la orquesta, abriendo así un espacio para mejorar y fortalecer el nivel técnico instrumental y musical de los niños integrantes de la Orquesta. A partir de 2011 se abre también la práctica de música

en la Sede de C del Colegio Orquídeas, donde reciben clase de música los niños de grado cero (0), primero y segundo, fortaleciendo aún más este proceso musical que se viene dando en la institución.

Recibimos el apoyo decidido de los rectores quienes han llegado a la institución, y han destinado recursos del presupuesto institucional para adquirir otros instrumentos, así como para el mantenimiento de los mismos. Además, la Orquesta realizó una presentación ante el Alcalde Mayor y el Secretario de Educación, en el mes de abril de 2009, para lograr su apoyo en la consecución de instrumentos musicales e implementos, los cuales fueron dados en julio de 2010. También con la Alcaldía Local de Usaquén se adelantan gestiones para lograr el apoyo en recursos económicos, en instrumentos e implementos musicales. Con la Orquesta Filarmónica de Bogotá se viene adelantando un convenio para el fortalecimiento y crecimiento de este proyecto. De ahí que hemos recibido conciertos didácticos de agrupaciones musicales en el colegio; con los integrantes de la Orquesta asistimos a ensayos abiertos de la OFB en varios escenarios: Teatro Mayor de la Biblioteca Julio Mario Santo Domingo, Teatro de Colsubsidio, Auditorio León de Greiff de la Universidad Nacional y Palacio de los Deportes.

Dentro del programa *La Orquesta al Parque* de la OFB, la Orquesta Sinfónica Infantil Juvenil en 2009 fue telonera de la Orquesta Filarmónica de Bogotá en el parque Toberín. El programa Encuentro de Fecode en 2008, editó una nota del proyecto que fue emitido en diciembre de ese año. Lo mismo que el canal Capital en 2013.

Se hace uso de la tecnología, de ahí el correo electrónico: *orquestatoberin@gmail.com*, y la red social *facebook:orquestatoberin@gmail.com*, con el fin de poder comunicarnos más fácilmente con estudiantes y padres de familia de la Orquesta, y darnos a conocer por este medio tecnológico.

Otra forma como la Orquesta se ha dado a conocer es en *Youtube* donde se encuentran videos de presentaciones del 2009 en el Gimnasio los Cerezos, en el Foro Institucional 2010 del Bicentenario, y en el Teatro Mayor Julio Mario Santo Domingo 2012, cuyos enlaces son: <http://www.youtube.com/watch?v=xVISGu-jM9o><http://www.youtube.com/watch?v=l4WdtDehhx8>.

En 2010 el proyecto y la experiencia como tal participaron en el programa *Maestros que aprenden de maestros*, donde se publicó el artículo “**Ton y son de la convivencia escolar a través de la orquesta**” en el libro colección: “*Saberes Compartidos, caminos para construir calidad educativa en derechos humanos*”. El siguiente es un fragmento:

Esto es el resultado de la gestión entre el sector oficial –SED– y el sector privado –Corporación Magisterio–, entidades que han unido sus esfuerzos e intenciones a partir de una meta común: propender por la calidad de la educación desde la óptica capitalina, consistente en resaltar la labor profesional de los maestros. El contenido de los cinco libros que componen la colección Saberes Compartidos representa el fruto del trabajo de los cuerpos directivo y docente de instituciones de educación preescolar, básica y media del sector oficial de Bogotá, D.C., cuyas experiencias pedagógicas fueron seleccionadas por la SED como las más relevantes por su excelente calidad, la acogida en el medio educativo y su impacto académico y social. En otras palabras, se trata de la consolidación del proyecto de formación. ”Maestros que aprenden de maestros” como un suceso vital que demuestra el compromiso de quienes tienen la responsabilidad de educar a las niñas, los niños y los jóvenes de la capital del país.

La Orquesta participó en los años 2009, 2010 y 2011 en el *Festival Artístico Distrital* (FAE), recibiendo un estímulo económico en 2010. Este premio permitió la consecución de un trombón tenor y otros implementos para el mantenimiento de los instrumentos como aceites, cuerdas, arcos y forros. La Orquesta ha participado en diferentes espacios de la ciudad: colegios distritales, parques, y foros tanto institucionales como locales y distritales. En junio de 2012 compartimos escenario con la *Banda Escuela Sinfónica de Suba*, agrupación de los colegios Distritales Simón Bolívar y Gaitana, y con Batuta, bajo la dirección musical del maestro Ricardo Jaramillo en el Teatro Mayor de la Biblioteca Julio Mario Santo Domingo.

Se están realizando gestiones para poder asistir al *Encuentro Internacional de Orquestas Infantiles y Juveniles* que se lleva a cabo cada año en el mes de octubre en Argentina; la idea es poder participar en este magno evento lo mismo que en el *Festival Internacional Juvenil de música y Artes Escénicas de Harrogate* (Reino Unido) Harrogate International Youth Festival Music & Performing Arts (HIYF) para fortalecer aún más el proyecto. En 2013, la Orquesta fue invitada a participar en la celebración del cumpleaños 475 de la Localidad de Usaquén, donde nos fue dado en contraprestación un estímulo económico de cuatro millones de pesos (\$4.000.000, oo) en especie, los cuales fueron invertidos para comprar implementos para la orquesta: seis estuches duros para violonchelo.

En 2013, con el proyecto de la Orquesta participamos en el *Foro Feria de Educación 2013*, cuyo lema: ”La escuela como territorio de Paz” permitió que la propuesta fuera seleccionada como una de las ganadoras a nivel local y distrital, por lo que nos fue dado un incentivo económico de diez salarios mínimos legales vigentes. El proyecto viene siendo asesorado desde 2013 como

Iniciativa Ciudadana de Transformación de Realidades (INCITAR), con el fin de fortalecerlo y proyectarlo.

Una pausa para valorar el eco

Las presentaciones públicas dentro y fuera de la institución se convierten en la forma de hacer el seguimiento y evaluación del proyecto, puesto que es allí donde podemos analizar diferentes aspectos tanto musicales como organizacionales: convivencia, compromiso, sentido de pertenencia, colaboración y muchos otros que nos permiten crecer como grupo y como comunidad; además se reciben aportes de los integrantes, de padres de familia, de la directora de la Orquesta y de personas idóneas para avanzar constructivamente.

Y el concierto continúa...

El hecho de que exista una orquesta en el colegio ha generado un cambio de vida, no solamente para los integrantes, sino para la comunidad en general, ya que los niños se comprometen desde el momento en que inician sus clases de instrumento. Ellos asisten con responsabilidad y cumplimiento, se ve la alegría reflejada en sus caritas cuando interpretan un instrumento musical. Los niños llegan sin ningún tipo de conocimiento musical, pues no existe la clase de música en pre-escolar y primaria. Se les instruye totalmente en lo relacionado con la técnica, a la par con la gramática musical, el cuidado y el aseo que deben tener sobre el instrumento; eso los anima más puesto que desde el primer momento están interpretando los instrumentos.

La rutina del colegio cambia cuando los demás compañeros observan y oyen el trabajo musical-instrumental de los niños que asisten a clase: se acercan, preguntan, les da curiosidad e indagan si ellos también pueden ingresar. A muchos de los niños integrantes de la Orquesta sus padres ven tanto interés que les compran el instrumento, sobre todo el violín.

A la hora de entrada, en el descanso y en la salida, los niños que participan son reconocidos, no solamente porque llevan su instrumento sino porque los ven en las presentaciones y eso los llena de orgullo. Se puede decir que la Orquesta ha sensibilizado a la comunidad en general, valoran la importancia del arte en los procesos académicos y de convivencia. Esto se evidencia porque cada vez hay mayor número de inscripciones; hasta los mismos docentes quieren aprovechar sus horas libres para aprender a interpretar algún instrumento musical y pertenecer a la orquesta del colegio.

Con el apoyo del *Departamento de Orientación* de la institución, dirigido por Gloria Márquez y Martha Lucía Rueda, a partir de 2009, los estudiantes del grado noveno que integran la Orquesta realizan el servicio social, compartiendo los conocimientos musicales a los futuros integrantes, lo cual se muestra en la clausura final cuando se lleva a cabo el concierto de la Orquesta.

La *Orquesta Sinfónica Infantil Juvenil* como institución cultural del colegio será siempre una carta de presentación y la imagen de un plantel que asume con absoluto convencimiento la formación integral de sus estudiantes, brindándoles la posibilidad de ampliar su horizonte en la proyección de sus metas.

Ha impactado tanto en la comunidad que en 2011 se inscribieron 500 niños para iniciación musical, pero debido a que estoy sola con todo el proyecto, se hicieron audiciones y selección de los cuales quedaron 100 niños.

Este proyecto es reconocido a nivel de la localidad y del distrito, ya que la Secretaría de Educación siempre nos invita a muchos eventos que se programan desde allí: tomas ambientales de los colegios distritales; inauguración de la Biblioteca Julio Mario Santo Domingo; foros institucionales, locales, distritales y muchos más.

Las ondas repercuten....

La institucionalización de la Orquesta generó dinámicas de reflexión desde las distintas áreas y niveles. Los siguientes textos de los estudiantes y docentes dan cuenta del impacto y del cambio en el ambiente escolar:

Haciendo cultura

Hacer sonidos, tocar instrumentos, cantar uniéndolos en uno solo forman música, tener una orquesta en el colegio en sí, es tener cultura artística, es tener pensamientos futuristas que sólo quieren obtener grandes resultados, es exigencia, responsabilidad, amor, unión, sentido de pertenencia.

Cuando un joven tiene el apoyo, la paciencia, el espíritu de aprendizaje, da lo mejor de sí para hacer las cosas bien; si hay motivación que impulse al estudiante y valore su esfuerzo, se va ha sentir satisfecho y con ganas de mejorar. Es más, la expectativa como seres humanos es sentirnos bien. Las acciones que hacemos con gran esfuerzo y honestamente, son las que más valoramos.

Con la música aprendemos a ser tolerantes, a conocer nuestros gustos y sentimientos. El colegio tiene demasiados talentos escondidos que no se dan a

conocer por pena o por los amigos, pero la transparencia de los que conforman el grupo de la Orquesta es que son integrantes que quieren lograr y dejar huella en su etapa de juventud y contar cuando sean grandes que hicieron parte de un grupo que surgió con mucho esfuerzo, entrega y amor para salir a la luz.

En mi forma de ver las cosas, el colegio puede llegar a ser un buen ejemplo para nuestras vidas, ya que puede alcanzar una meta importante para la historia del mismo, a nosotros nos favorece, porque el apoyo que nos brindan es mucho y eso es de agradecer, pero en conclusión el **Plan del Arte**, lo veo como uno de los mejores proyectos que he conocido en nuestra institución, ya que es el primero que da a conocer la verdadera cultura del Colegio Toberín y sé que va a tener gran éxito.

Luis Quintero
Estudiante 901, JM (2007)
Colegio Toberín IED

La influencia de la Orquesta en la vida de una de sus integrantes, puede evi- denciarse en el siguiente relato:

La Orquesta me ha impactado

La Orquesta me ha impactado desde ya casi seis años, y lo ha hecho en primer lugar, en ayudarme a encontrar mi primera vocación, la música. En segundo lugar, me ha ayudado a reforzar mis valores y a mejorar mis competencias sociales, a socializar.

En la Orquesta también he aprendido a trabajar en equipo, a tener en cuenta el líder y a seguir directrices. Ademas a saber que siempre hay algo qué mejorar, a autoreconocerme en la medida en que me doy cuenta que en este gran grupo hay personas que saben más y representan un reto para mí, y hay personas que saben menos que yo, a las que debo apoyar para que el trabajo salga bien.

Mariana Cabrera Cárdenas
Estudiante Grado 9°, JT (2013)
Colegio Toberín IED

En este texto escrito por una docente, vemos cómo el entorno escolar ha mejorado con el trabajo de la Orquesta:

La Orquesta Sinfónica Juvenil del Colegio Toberín

En los procesos de formación en los individuos, el arte constituye un eje esencial en cualquiera de sus manifestaciones; es decir, la música, la pintura, la escultura, la danza, entre otras. Ellas agudizan los sentidos para percibir la realidad de la naturaleza y facilitan la expresión de sentimientos, pensamientos a través de los cuales se proyectan las diversas visiones de mundo. Los estudiantes del Colegio Toberín IED son afortunados desde 2007 al tener la opción de explorar y estudiar la música, al ser partícipes en la Orquesta Sinfónica Juvenil que dirige la profesora Rocío Cárdenas.

Durante el proceso de formación musical, los alumnos avanzan en el fortalecimiento de sus habilidades artísticas y, por consiguiente, asumen actitudes de compromiso, respeto, solidaridad en el ambiente tanto familiar como escolar, y lo más importante, colabora con la elevación del espíritu.

Para la comunidad educativa de Toberín es un orgullo contemplar el desarrollo y evolución de la Orquesta, gracias al esfuerzo magnánimo que hace la maestra Rocío para conseguir los instrumentos musicales, la dedicación a las orientaciones casi personalizadas de su elevado número de estudiantes.

Además, la labor de generar integración directa con músicos de la Orquesta Sinfónica de Bogotá en el proceso de enseñanza y aprendizaje, conduce a los estudiantes a ampliar sus conocimientos y a adquirir nuevas destrezas en la especialidad.

Debido a su calidad de formación, la Orquesta Filarmónica del Colegio Toberín ha sido invitada a varios escenarios culturales públicos: Biblioteca Virgilio Barco, Teatro Julio Mario Santo Domingo, Teatro Colsubsidio, Auditorio León de Greiff de la Universidad Nacional. Por ende, ha participado en conjunto con la Orquesta Sinfónica Juvenil Batuta Guillermo Olgún, presentación ovacionada por el público asistente por el nivel alcanzado.

Evidentemente, este proyecto musical amerita todo el apoyo por parte de la Alcaldía de Bogotá, la Secretaría Distrital de Educación y la comunidad educativa en general.

Gracias a la maestra Rocío Cárdenas por contribuir en la formación de niños y niñas más felices y, en consecuencia, más propositivos.

Betty María Triana Nova
Docente Humanidades JM (2013)
Colegio Toberín IED

Trabajos de grado de los estudiantes de la UPN

Los estudiantes de la UPN realizaron sus prácticas docentes con los integrantes de la Orquesta. En 2009 las estudiantes Karen Ibáñez y Rocío de Pilar Becerra realizaron el trabajo de grado: “Identidad musical en jóvenes de décimo y once de los colegios San Simón y Toberín”.

En 2012 la estudiante Sara Izquierdo, profesora de violonchelo, realizó el trabajo de grado: “La música de cámara como espacio de formación en instrumentistas de cuerda frotada”, conformando así el “Quinteto de Cuerdas”.

En 2013 la estudiante Diana Sáenz, profesora de saxofón y clarinete, realiza también su trabajo de grado: “Desarrollo de habilidades auditivas para la ejecución de instrumentos de viento de caña simple”, dando lugar a la conformación del grupo de vientos maderas de la Orquesta.



9 789588 780405

Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2013

Este libro compila las diez propuestas ganadoras del Premio a la Investigación e Innovación Educativa y Pedagógica en el año 2013. De los trabajos premiados, a maestros, maestras y directivos docentes, cinco corresponden a la categoría de investigación y cinco a la de innovación y/o experiencia pedagógica demostrativa.

SERIE
PREMIO
INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

